

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
(organizadora)

Atas do XII CONGRESSO INTERNACIONAL JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA
“Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação” - Realizadas de
18 a 21 de Julho de 2012, Universidade Federal do Paraná – Laboratório de Pesquisa em
Educação Histórica (LAPEDUH)

1ª Edição

Curitiba – PR
LAPEDUH
2012



XII **CONGRESSO** **INTERNACIONAL**

JORNADAS de
EDUCAÇÃO HISTÓRICA

“Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação”

ISBN: 978-85-64776-02-9

REALIZAÇÃO:

LAPEDUH

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica



XII CONGRESSO INTERNACIONAL das Jornadas de Educação Histórica

“Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” -
18, 19, 20 e 21 de julho de 2012

APOIO:

Universidade Federal do Paraná

Setor de Educação da UFPR

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Fundação Araucária

Universidade do Minho

Universidade de Santa Maria

Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

Secretaria Municipal de Educação de Araucária

Realização

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)

inscricoeslapeduh@gmail.com

Telefone: (41) 33605039

No ano em que a Universidade Federal do Paraná completa 100 anos, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR), e a Comissão Organizadora do XII Congresso Jornadas Internacionais de Educação Histórica, ficam honrados em recebê-los para, de forma compartilhada, participar e debater múltiplas questões que nos desafiam no mundo em que vivemos hoje.

O XII CONGRESSO INTERNACIONAL Jornadas de Educação Histórica pretende dar continuidade aos encontros que se realizam entre o Brasil e Europa desde o ano 2000, consolidando, cada vez mais, o campo de pesquisa da Educação Histórica. Nesse ano de 2012 constata-se, mais uma vez, o grande acúmulo de trabalhos apresentados, evidenciando a maturidade das teorias e metodologias de pesquisa, da escolha dos objetos e categorizações, bem como a importância da contribuição dos resultados das investigações. Parabéns a todos que aqui vieram para esse compartilhamento solidário.

A escolha do tema não foi aleatória. Entendemos que as tecnologias da informação e comunicação trazem possibilidades de ampliar o acesso, consumo e compartilhamento da informação e dos conhecimentos históricos, podendo ou não contribuir para a democracia. Pretendemos, com a escolha do tema, ampliar a discussão sobre o uso e as possibilidades das ferramentas e tecnologias, acreditando que elas podem ser trabalhadas para a construção de um aprendizado histórico e, portanto, da consciência histórica, que colabore com a construção de um mundo mais humano. Em que os usos do passado auxiliem na extinção da dor, do sofrimento e da dominação. Sejam todos muito bem-vindos ao XII CONGRESSO Jornadas Internacionais de Educação Histórica! E, em tempos de comemorações, brindamos a todos com um presente do nosso poeta Carlos Drumond de Andrade, cujo centenário de nascimento comemoramos esse ano:

Mãos dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins,
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

COORDENAÇÃO GERAL

Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Professora Dra. Ana Claudia Urban
Professora Dra. Glória Parra Santos Solé
Professora Dra. Isabel Barca
Professora Dra. Julia Castro
Professora Dra. Katia Abud
Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Professora Dra. Maria Conceição da Silva
Professora Dra. Marília Gago
Professora Dra. Marlene Cainelli
Professora Dra. Marlene Grendel
Professora Dra. Rosi Terezinha FerrariniGevard
Professora Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Professor Dr. Estevão de Rezende Martins
Professor Dr. Geyso Dongley Germinari
Professor Dr. Marcelo Fronza
Professor Dr. Rafael Saddi Teixeira

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Adriane de Quadros Sobanski
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira
César Augusto Machado
Cláudia Senra Caraméz
Éder Cristiano de Souza
João Luis da Silva Bertolini
Leslie Luiza Pereira Gusmão
Lilian Costa Castex
Lucas Pydd Nechi
Luciano de Azambuja
Marcelo Fronza
Marilu Favarin Marin
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos
Solange Maria do Nascimento
Thiago Augusto Divardim de Oliveira
Tiago Costa Sanches

APOIO TÉCNICO, REVISÃO E EDITORAÇÃO:

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira
João Luis da Silva Bertolini
Solange Maria do Nascimento
Rosi Terezinha Ferrarini Gevard
Thiago Augusto Divardim de Oliveira

SUMÁRIO

TRABALHO Nº	AUTOR(ES)	TÍTULO	PÁGINA
1	ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI	A IDEIA DE ÁFRICA COMO CONTEÚDO ESCOLARIZADO	11
2	ALAMIR MUNCIO COMPAGNONI	A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE DE MUSEU	23
3	ANA CLAUDIA URBAN	A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
4	ANA PAULA ANUNCIAÇÃO & AMÁBILE SPERANDIO	AULA-OFICINA: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA	46
5	ALINE DO CARMO COSTA BARBOSA	REFLEXÕES ACERCA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	58
6	ANDRÉ LUIZ BATISTA DA SILVA	OS JOVENS E A INTERNET: USOS E DOMÍNIOS A SE CONSIDERAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	72
7	ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	84
8	ANNE CACIELLE FERREIRA DA SILVA	MANUAIS DIDÁTICOS, FONTES E ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR: QUESTÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	98
9	ANNE ISABELLE VITURI BERBERT & BRAYAN LEE THOMPSON ÁVILA	O USO DE HQS PARA O ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS DE SEGUNDA ORDEM	110
10	BARBARA ARAUJO	HISTÓRIA E SUAS POSSÍVEIS ABORDAGENS: INOVAÇÃO NO ENSINO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID.	123
11	BRUNO PAVIANI & THAISA LOPES	A MÚSICA E A DITADURA MILITAR: COMO TRABALHAR COM LETRAS DE MÚSICA ENQUANTO DOCUMENTO HISTÓRICO	124
12	CÉZAR AUGUSTO MACHADO	REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O PORTAL DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA VISÃO DA INFORMÁTICA	136
13	CINTHIA TORRES ARANHA & ALINE APOLINÁRIO FURTUNATO	PARA ALÉM DO LAZER: A UTILIZAÇÃO DE FILME COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA	140
14	CLAUDIA CHRISTINA MACHADO E SILVA & MAURO SAPALA	ARQUIVOS E FONTE HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA: REPRESSÃO EM CURITIBA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	150
15	CLAUDIA HICKENBICK	O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	151
16	CLÁUDIA SENRA CAMEZ & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	HISTÓRIA E JUVENTUDE: DIÁRIOS PESSOAIS E BLOGS COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA	163
17	CRISTIANE PERRETO	QUANDO SE RECORRE ÀS LEMBRANÇAS PARA NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO: O LIVRO RECRIANDO HISTÓRIAS DE ARAUCÁRIA	176
18	DALVA CRISTINA MACHADO PINTO	TRABALHANDO COM FONTES EM ESTADO DE ARQUIVO PÚBLICO E A LITERACIA HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA	177
19	DANILLO FERREIRA DE BRITO	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	178
20	DAYANE RÚBILA LOBO HESSMANN	POLÍTICA TAMBÉM É COISA DE ADOLESCENTE - A ELEIÇÃO DE REPRESENTANTES DE TURMA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA – A CIDADANIA NA PRÁTICA	184
21	DEIVID CARNEIRO RIBEIRO	ENTRE A RUPTURA E A CONSERVAÇÃO: OS USOS DE NOVAS FORMAS DIDÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.	193
22	ÉDER CRISTIANO DE SOUZA & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONCEITO SUBSTANTIVO NAZISMO A PARTIR DE FONTES FÍLMICAS DIVERSIFICADAS	194
23	EDILSON APARECIDO	CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE	206

	CHAVES & TÂNIA GARCIA	HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS	
24	ÉDINA SOARES MACIEL	A PRODUÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS NA ESCOLA DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR GENERALISTA	207
25	ELIZABETE C. DE S. TOMAZINI & GIANE DE SOUZA SILVA	O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	218
26	ELTON FERNANDES DE SOUZA	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: LIMITES E POSSIBILIDADES	232
27	EUZÉBIO CARVALHO	PEDAGOGIAS DAS COMPETÊNCIAS OU COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS? ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DO ESTUDO DO VESTIBULAR	244
28	EVANDRO CARDOSO DO NASCIMENTO	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ILHA DO MEL - PARANAGUÁ PR (2012)	245
29	FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS & MARLENE ROSA CAINELLI	O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	258
30	GERALDO BECKER	INVISIBILIDADE CULTURAL AFRICANA E INDÍGENA EM CURITIBA	270
31	GERSON LUIZ BUCZENKO & GEYSO DONGLEY GERMINARI	HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	277
32	GIANE DE SOUZA SILVA & MARLENE ROSA CAINELLI	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO COM A HISTÓRIA LOCAL E A NARRATIVA HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	287
33	GIOVANNA APARECIDA SCHITTINI DOS SANTOS	POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO MÉDIO	302
34	GLÓRIA SOLÉ	A CONSTRUÇÃO DE UM MUSEU EM SALA DE AULA: APRENDER HISTÓRIA ATRAVÉS DOS OBJECTOS	315
35	GLÓRIA SOLÉ	A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL COM ALUNOS DO 1.º CEB	333
36	GRAZIELA HOCHSCHEIDT TREVISAN & MARINA DE GODOY	O ARQUIVO PÚBLICO NA SALA DE AULA: REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, NASCIMENTO DO MOVIMENTO OPERÁRIO E A GREVE DE 1917 EM CURITIBA A PARTIR DO ESTUDO DE FONTES HISTÓRICAS	352
37	HELENA PINTO	USO DE FONTES PATRIMONIAIS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES PORTUGUESES	363
38	HELENA VERÍSSIMO & ISABEL BARCA	OS EXAMES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL: DIFICULDADES DOS ESTUDANTES NA INTERPRETAÇÃO DE FONTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA	382
39	HELENO BRODBECK DO ROSÁRIO	EM BUSCA DE SENTIDO PARA O PASSADO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	383
40	HENRIQUE BRESCHIANI	NOVELA EM SALA DE AULA: A UTILIZAÇÃO DE “ESCRAVA ISaura” EM UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA	391
41	IDA HAMMERSCHMITT	O LIVRO DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	404
42	ISABEL AFONSO & ISABEL BARCA	O MANUAL ESCOLAR COMO RECURSO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ESTUDO COM PROFESSORES PORTUGUESES DO ENSINO SECUNDÁRIO	416
43	JACKES ALVES DE OLIVEIRA	TRABALHO COM ARQUIVOS: ARTICULANDO O PASSADO E O PRESENTE NA SALA DE AULA	427
44	JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO	CONHECIMENTO HISTÓRICO E COTIDIANO: ENSINO DE HISTÓRIA E OS MANGÁS	439
45	JAQUELINE AP. M ZARBATO	MEMÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANALISANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS	450
46	JAQUELINE LESINHOVSKI TALAMINE	O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS CONCEITOS PRESENTES NOS MANUAIS	463
47	JEMIMA FERNANDES SIMONGINI & MARCELA TAVEIRA CORDEIRO	AULA OFICINA: A MÚSICA COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO COM OS ALUNOS	464
48	JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI	ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO REFERENCIADA NA APRENDIZAGEM PELA ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS	465

49	JUÇARA DE SOUZA CASTELLO BRANCO	QUESTÃO INDÍGENA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	466
50	MARIANA SIENI DA CRUZ GALLO JULIANI & MAGDA MADALENA PERUSIN TUMA	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NA INTERAÇÃO COM ARTEFATOS TECNOLÓGICOS (COMPUTADOR E INTERNET)	478
51	KENYA V. DE S. E SILVA; VANESSA DUARTE; SIRLEI B. DE BRITO & CAROLINA R. DE CARVALHO	MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: ALAVANCAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	491
52	LESLIE LUIZA PEREIRA GUSMÃO & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	O MOVIMENTO ESTUDANTIL ESTUDADO A PARTIR DE FOTOGRAFIAS PESQUISADAS ON-LINE	504
53	LIDIANE CAMILA LOURENÇATO	A PRESENÇA DA TEMPORALIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS-ALUNOS	513
54	LILIAN COSTA CASTEX & PURA LÚCIA OLIVER MARTINS	A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA	521
55	LISLIANE DOS SANTOS CARDÔZO & JORGE LUIZ DA CUNHA	MEMÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA PESQUISA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA	530
56	LUCAS PATSCHIKI	QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: O COMPLEXO INDUSTRIAL-MILITAR-ACADÊMICO EM “THE BOYS”	543
57	LUCAS PYDD NECHI	A PRIMEIRA GRANDE ESCOLHA NO TEMPO: O ENSINO DE HISTÓRIA E A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DE JOVENS AO TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO	555
58	LUCIA HELENA XAVIER	IMAGENS DA WEB: UMA METODOLOGIA PARA AULAS DE HISTÓRIA	564
59	LUCIANA LEITE DA SILVA	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADE	565
60	LUCIANO DE AZAMBUJA	USOS DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA: CONTEÚDOS, JUSTIFICATIVAS, FINALIDADES E MÉTODOS SEGUNDO PROTONARRATIVAS DE JOVENS ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES	566
61	MARCELO FRONZA	AS NARRATIVAS GRÁFICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	580
62	MARCELO HENRIQUE RIBEIRO BORGES	A PERCEPÇÃO DA MEMÓRIA ENTRE AS FRONTEIRAS DO TEMPO E DO ESPAÇO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO “MODERNA” E “ANCESTRAL” DO BRASIL	595
63	MARCIA ELISA TETÉ RAMOS	COMO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SE APROPRIAM DO “GUIA POLITICAMENTE INCORRETO DA HISTÓRIA DO BRASIL”?	606
64	MARIA AUXILIADORA SCHMIDT & ALINE MARCIA ALVES DA COSTA	A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE NA REDE MUNDIAL DE COMPUTADORES: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA DIGITAL	620
65	MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	A TEMÁTICA RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES	622
66	MARIANA LAGARTO & ISABEL BARCA	“ANTES DE FAZEREM ISTO ELES DESENHAM AS IMAGENS?” PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 8º ANO	636
67	MARILU FAVARIN MARIN & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DE LABORATÓRIOS DE ENSINO (1980-2010)	652
68	MARLENE ROSA CAINELLI	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMA DE CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL	653
69	NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA	EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	659
70	OLGA MAGALHÃES	RECURSOS NA AULA DE HISTÓRIA – 12 ANOS FAZEM DIFERENÇA?	668
71	OSVALDO RODRIGUES JUNIOR	A EPISTEMOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM MANUAIS PARA PROFESSORES	669
72	PÁLITE TEREZINHA BURATTO REMES	TRABALHO COM OS ELEMENTOS GUARDADOS SOB A FORMA DE MEMÓRIA DO ALUNO	678
73	POLIANNA FERREIRA DE JESUS	OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS DA HISTÓRIA NOS CADERNOS DE ATAS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS	686

		DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA (2001 A 2011)	
74	RAFAEL SADDI TEIXEIRA	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EMANCIPAÇÃO: SOBRE A FUNÇÃO EMANCIPATÓRIA DA CIÊNCIA HISTÓRICA E DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	687
75	REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO	“TUDO ISSO ANTES DO SÉCULO XXI”: NARRATIVAS DA HISTÓRIA DO BRASIL POR ADOLESCENTES AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL	688
76	RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACHECO DOS SANTOS	O PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA	703
77	ROMILDA ALVES DA SILVA ARAÚJO	A UEG PORANGATU E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA – INVESTIGAÇÃO A RESPEITO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DESSES FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA	715
78	RONALDO CARDOSO ALVES	COMPREENSÃO HISTÓRICA EM ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES	716
79	ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD	NARRATIVAS DO MANUAL DIDÁTICO: APROPRIAÇÕES PELOS ALUNOS DO CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO	730
80	SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA	PROJETO HISPED: O QUE CONTAM AS CAIXAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA ESCOLA	743
81	SANDRO LUIS FERNANDES	REFORMA RELIGIOSA, DIVERSIDADE E CONFLITOS ENTRE CATÓLICOS E PROTESTANTES: ESTUDO DE CASO DE CAMPO LARGO (PR) EM 1886	754
82	SILVANA MUNIZ GUEDES & SANDRA REGINA	AS TRANSFORMAÇÕES NO CALÇADÃO DE LONDRINA: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	761
83	SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	773
84	STÉPHANY KHATARINY PORTUGAL	CINEMA E O OLHAR DE ESTUDANTES PARA “LIBERDADE” A PARTIR DE UM PROJETO	774
85	TATIANA CABREIRA CONCI	MOVIMENTO ESTUDANTIL, MEMÓRIA E ARQUIVO: PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	787
86	THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA	DIALOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICO-GENÉTICA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	788
87	TIAGO COSTA SANCHES & MARIA AUXILIADORA SCHMIDT	EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DO USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA	804
88	VINÍCIUS DOS PASSOS SOARES	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DE HISTÓRIA DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORICAL LEARNING, TEACHING AND RESEARCH (2000 A 2011)	813
89	WANDERSON JOSÉ DE SOUSA	A REVOLUÇÃO CUBANA NAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS	817
90	VINÍCIUS MARTINS DE ALMEIDA & THAIRINY KARLA BATISTA CRUVINEL	PIBID E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO HISTÓRICO-DIDÁTICA NA RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA	818
91	KAYTEE VIVIANE SIQUEIRA	DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O USO PÚBLICO DA HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR NA REVISTA VEJA	819

RESUMOS

1. A IDEIA DE ÁFRICA COMO CONTEÚDO ESCOLARIZADO

Prof.^a Ms. Adriane de Quadros Sobanski (UFPR)

RESUMO: Com uma reivindicação histórica, sobretudo do Movimento Negro brasileiro, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, a existência de uma legislação não garante a sua efetiva aplicação. Enquanto conteúdo curricular a ser ensinado/aprendido, o ponto de partida para uma pesquisa nesse âmbito procurou entender quais ideias que os professores de História apresentam sobre o conceito de África. Para tanto, as pesquisas em Educação Histórica foram fundamentais, em especial na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das ideias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Considerando os fortes laços históricos que unem Brasil e Portugal com a África busquei conhecer como os professores de História dos dois países identificam esse conceito e como influenciam na consciência histórica dos jovens estudantes das séries finais do Ensino Fundamental nos seus respectivos países. Passou a ser relevante também investigar as ideias apontadas pelos alunos desses países. A abordagem teórica foi amparada na historiografia tradicional sobre a África, sobretudo de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, que ainda predomina na construção desse conhecimento no universo escolar e, portanto, também sobre a consciência histórica dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, como uma visão alternativa com relação à África, a referência foram os Estudos Culturais a partir dos sociólogos Stuart Hall e Paul Gilroy, os quais discutem a perspectiva da diáspora africana e a formação de uma nova identidade nacional a partir dessa cultura. O trabalho empírico foi realizado a partir de um questionário aplicado em professores de História e alunos brasileiros e portugueses, identificando as ideias, ou Conceitos Substantivos, que apontassem a relação com a África, procurando sempre entender como o conhecimento da historiografia pode interferir no desenvolvimento dessas ideias.

Palavras-chave: África – Ensino - Educação Histórica - Conceitos Substantivos

Segundo Collingwood o historiador pode ser comparado a um detetive. Provar a autoria de um crime encerra em si mesmo todo o universo de significados que o detetive busca. Para ele, o trabalho do historiador é semelhante a este. Mas enquanto o detetive tem de descobrir um autor, já é de supor que o historiador conheça a autoria e deva buscar as motivações.

Entendendo que todo professor de História precisa da pesquisa histórica para realizar sua prática diária em sala de aula, é impossível não entendê-lo, aqui, enquanto historiador, portanto, detetive que está constantemente em busca das motivações das ações desenvolvidas ao longo do processo histórico.

Com a criação da Lei Federal 10.639¹ que tornou obrigatório o ensino de História da

¹ Durante a elaboração da pesquisa que deu origem à dissertação de Mestrado “Como os professores e jovens estudantes do

África e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas, está claro o peso sobre os professores de História, qual seja o de entender o processo desse trabalho e das possibilidades de colocar a legislação em prática.

Da forma como foi formulada, a legislação enfatiza em vários momentos o papel fundamental dos professores como mediadores nesse processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e de valorização da identidade dos afro-brasileiros. No entanto, embora sejam os professores comparados com detetives, nessa história nem a autoria nem as motivações estão muito claras.

Ao entender o papel do professor de História enquanto historiador, detetive que deve conhecer as motivações do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, esta pesquisa se embasou numa metodologia específica, a Educação História. Para sua realização e devido à forte ligação entre os dois países, foram investigadas a partir de um questionário, as ideias apresentadas pelos professores de História de Portugal e Brasil.

Da leitura e análise das respostas desses professores houve a necessidade de ir mais além e investigar a relação das suas ideias com a construção das ideias dos alunos, sobretudo das séries finais do Ensino Fundamental de Brasil e Portugal. Assim, partindo das ideias apresentadas nas respostas dos professores brasileiros e portugueses, foram formuladas questões que deram origem a um instrumento de investigação, novamente um questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado a jovens alunos brasileiros e portugueses.

Com relação aos professores, um critério que se estabeleceu é que deveriam trabalhar com a disciplina de História no Ensino Fundamental. Com apenas uma exceção no caso brasileiro, em que um dos professores investigados é formado em Filosofia, todos os outros são formados em História. Da mesma forma, embora os professores brasileiros trabalhem em escolas públicas e privadas, os professores que devolveram os questionários respondidos trabalham em escolas públicas, tanto aqui no Brasil como em Portugal.

A investigação realizada com os alunos tomou como critério o fato de serem alunos da última série do Ensino Fundamental, no caso, 8ª série no Brasil e 9ª série em Portugal, todos com idade entre 13 e 15 anos. Os alunos brasileiros frequentam uma escola privada da cidade de Curitiba, enquanto os portugueses são alunos de escola pública de uma cidade próxima do

Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África” (UFPR -2008), a Lei 11.465/08 foi criada, alterando um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) substituindo a Lei nº 10.639/03, que previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. Agora, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

espaço rural.

Os fundamentos teóricos dessa investigação foram baseados nos trabalhos de Jörn Rüsen, que entende a História enquanto uma ciência que tem uma função didática. Segundo ele, ao entrar em contato com a história, esta deve dar ao sujeito um significado para a experiência no tempo que está estudando, competência de interpretação, uma vez que o conhecimento histórico não é cumulativo e capacidade de ampliar a orientação no tempo. Essa capacidade de orientação no tempo, ou seja, a relação que o sujeito mantém com o passado e que serve para situá-lo no presente, fundamental para a compreensão histórica, Rüsen define como sendo a “consciência histórica”, categoria bastante utilizada nas investigações em Educação Histórica.

Das ideias de Rüsen (2001) e da racionalidade histórica, parte a teoria desenvolvida pelo inglês Peter Lee (2005) com a formulação de categorias como “Conceitos substantivos”, relacionados aos conteúdos da História (Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo) e “Conceitos de Segunda Ordem”, aqueles que se remetem à epistemologia da História.

De acordo com essa perspectiva, o aluno passou a ser percebido como agente de sua própria formação, com ideias prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

De acordo com Isabel Barca, não interessa apenas saber História, mas o uso que se faz dela. Existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente. A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da “consciência história”, ideia que dialoga com o conceito desenvolvido por Rüsen (2001), e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores. É o que Lee identifica como sendo a *Literacia Histórica*, ou seja, a capacidade de “ler o mundo historicamente”. (LEE, 2006).

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, entendendo a existência das ideias prévias como ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História. De acordo com Melo,

os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos. (MELO, 2000).

Igualmente significativo é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. O professor, entendido nesse processo também como um investigador, passa a ter uma participação ainda mais importante na relação entre as ideias tácitas que os alunos possuem e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas de História.

De acordo com Peter Lee (2006), a capacidade de pensar historicamente é o fator fundamental que desenvolve uma cognição histórica mais aperfeiçoada, possibilitando aos professores a competência de educar também historicamente. O professor de história, portanto é, ao mesmo tempo, historiador e “ensinante”. Ele deve produzir conhecimento e fazer com que o aluno escreva e leia o mundo historicamente por meio da narrativa. Assim, os alunos devem entender a história como compromisso de indagação, com características e vocabulários próprios: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”.

Isabel Barca utiliza o conceito de perspectivação para caracterizar a capacidade que se deve ter para ver, perceber a autoridade em outras fontes, em outras interpretações da História que não sejam apenas aquelas dos manuais didáticos. É assim que essa perspectiva de ensino determina aos professores certas competências para dar aulas de História, como contextualizar, problematizar o passado e criar pressuposições a respeito do presente.

De acordo com Rüsen existe, normalmente, uma historiografia orientando a cognição e a *consciência histórica*, ou seja, 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).

Partindo dessa perspectiva, a consciência histórica é um fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Ninguém, nem mesmo os professores de História estão destituídos dessa consciência, uma vez que é inerente ao pensamento humano.

Nós somos determinados historicamente, portanto não podemos pensar que nossa orientação está distante da História, nem de uma historiografia que colaborou para construirmos uma determinada consciência. Ao nos encontrarmos com o agir humano precisamos recuperar de forma objetiva as intencionalidades do agir ali presente para ser observada a consciência histórica. É aqui que surge o papel da Educação Histórica, buscando nas ideias dos professores as suas experiências no tempo. Experiências interligadas com as

ideias que possuem sobre a África e a cultura africana, as quais orientam uma determinada racionalidade na sua vida prática. De acordo com Rüsen, essa racionalidade é a força de todo o pensamento histórico.

“O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência (RÜSEN, 2001, p. 101)

Ao contrário da consciência histórica, a cognição histórica não é algo natural, inerente às pessoas, mas um produto da própria história. Neste caso, transparece a importância dos conceitos substantivos como ponto de partida para a investigação prévia dessa cognição. Os conceitos substantivos são, portanto, as teorias e noções já construídas por um sujeito para um campo específico do conhecimento.

Os *Conceitos Substantivos*, investigados por Peter Lee, surgiram a partir de uma categoria desenvolvida por Rüsen (2007) e definida como *Conceito Histórico*. De acordo com Rüsen, esses conceitos são recursos linguísticos utilizados como forma de definir como o pensamento histórico científico se realiza. Tais conceitos são sempre referidos por nomes próprios e têm qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas.

Conceitos históricos são o recurso linguístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. Designam, pois, a relevância que os estados de coisas referidos possuem, no contexto temporal, em conjunto com outros estados de coisas, e que não são designados por nomes próprios. (RÜSEN, 2007, p. 94).

Foram os conceitos substantivos, portanto, que direcionaram os rumos desta pesquisa em busca das ideias que os professores de História e os jovens estudantes, tanto do Brasil como de Portugal, apresentam sobre a História da África.

Enquanto um nome próprio, a África não é entendida como um conceito histórico. De acordo com Rüsen (2007), os nomes próprios são designações linguísticas que apenas designam estados de coisas em sua ocorrência singular, referindo-se a eles diretamente.

No entanto, a partir do momento em que lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico.

Autores como Gilberto Freyre e Oliveira Viana tornaram-se fundamentais para entender o olhar que o Brasil passou a ter, já no século XX, sobre a África e a cultura africana. Nina Rodrigues aparece como referencial para saber como essa temática começou a ser pesquisada e incorporada num interesse científico crescente de entender a formação da sociedade

brasileira. Os Estudos Culturais colaboraram no sentido de investigar outras possibilidades de entendimento da temática e numa análise mais abrangente na pesquisa.

Os estudos sobre essa temática passaram a ser mais intensos a partir do século XIX, sobretudo a partir de 1860, quando as teorias racistas obtêm o aval da ciência e a aceitação por parte dos líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e da Europa. No Brasil, se iniciam os estudos científicos sobre a presença do negro na sociedade brasileira. Da Antropologia partiram os primeiros estudos que buscavam situar o negro e a cultura africana no contexto brasileiro, bem como o que se entendia como contribuições, negativas ou não, dessa presença. Assim, a escolha dos autores e estudiosos da presença negra no Brasil recaiu, basicamente, sobre as produções de Oliveira Viana, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues. Estes realizaram estudos que mais se aproximam do entendimento obtido a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nina Rodrigues foi o primeiro estudioso brasileiro, na virada do século XIX para o XX, a colocar a situação do negro brasileiro enquanto um problema social, importante referência para a compreensão da formação racial da população brasileira. Embora pese em seus estudos uma mentalidade fortemente influenciada por ideias racistas, nacionalistas e cientificistas, seu trabalho tem colaborado para classificar como manifestações culturais os ritos e costumes da população negra brasileira. Com sua obra *“Os Africanos no Brasil”*, Nina Rodrigues contribuiu com uma vasta e rica coletânea de informações e dados a respeito do universo cultural das comunidades negras no Brasil.

A partir da década de 1920, Oliveira Viana buscava explicar o país a partir de teorias racistas, ainda muito comuns no pensamento da época. Segundo ele, o Brasil seria o resultado da vontade e da energia das elites brancas, racialmente superiores.

Seu pensamento se organizava a partir de três eixos: a influência das relações e do meio social forjados em nosso processo de colonização; a psicologia do nosso povo e a questão racial. Esta, em especial, fazia refletir sobre como poderia uma população racialmente miscigenada como a do Brasil preservar sua unidade nacional e desempenhar um papel no mundo moderno. Em sua tentativa de resposta, os mestiços apareciam como seres “inferiores”. Nos seus argumentos fica evidente a transição de uma nova mentalidade frente à população negra no Brasil, revelando a substituição de um racismo de dominação por um racismo de exclusão.

Ao contrário das teorias racistas que imputavam a negros, índios e mestiços a razão maior do atraso nacional, Gilberto Freyre fez sua reputação com uma interpretação de caráter mais otimista, uma vez que afirmava que a nação brasileira era o resultado de uma grande miscigenação.

Em pleno apogeu das teorias racistas, como as de Viana, o autor celebra o papel essencial das etnias dominadas na formação do país, sobretudo da presença negra vista por ele como de suma importância para a formação cultural do país. Para Gilberto Freyre, é impossível separar o negro de sua condição de escravo, defendendo atitudes consideradas imorais por causa, justamente, dessa condição desumana. Sempre vinculado à condição de escravo, o africano se tornou um agente patogênico no seio da sociedade brasileira. Neste ponto realiza uma crítica com relação ao trabalho de Nina Rodrigues, afirmando que aquele não se preocupou em reconhecer no negro a condição de escravo, minimizando sua análise.

Fugindo da tendência de tomar a historiografia brasileira tradicional como única perspectiva de orientação para o estudo da história da África, os Estudos Culturais surgem como possibilidade de gerir uma nova racionalidade com relação a essa problemática. Integrante dos Estudos Culturais, o jamaicano Stuart Hall (2003) utiliza a categoria da *Diáspora*² para afirmar que não é o espaço territorial que determina uma cultura. Afirma que diáspora é um conceito baseado fundamentalmente nas noções de alteridade e diferença.

Integrante da segunda geração do Centro de Estudos Culturais, o sociólogo britânico Paul Gilroy (2002) discute a importância de romper com a ideia de que a cultura brasileira apresenta um mundo sem raças e também trabalha com a categoria da *Diáspora*, afirmando que a transferência de um número significativo de africanos ao Brasil produziu um movimento de intensa influência cultural naquilo que denomina de “universo do Atlântico”. Também utiliza a concepção da diáspora judaica para analisar as formas como a cultura negra, africana, se expandiu pelo Oceano Atlântico.

De acordo com esse autor, torna-se difícil colocar em prática a inclusão de uma “cultura africana”, porque segundo ele não existe uma essência africana que possa, magicamente, conectar entre si todos os negros. Se essa ideia de pertencimento se dilui pela não necessidade de um território específico, a crença de que temos no Brasil uma população afro-brasileira com características culturais “tipicamente” africanas, poderia colocar em xeque a própria

² A palavra *diáspora* vem-nos dos antigos gregos, para os quais “diáspora” (dispersão, ou semear) estava associada a ideias de migração e colonização na Ásia Menor e no Mediterrâneo na Antiguidade, de 800 a 600 a.C. Na tradução grega alexandrina do *Septuaginto* (Deuteronômio 28:25) a palavra designava a dispersão dos judeus exilados da Palestina depois da conquista babilônica e da destruição do Templo no ano de 586 A.C. como uma maldição: “Serás disperso por todos os reinos da terra!”

identidade dessa parcela da população brasileira.

É importante ressaltar que as Diretrizes, ao longo de todo o seu texto, fazem uma diferenciação entre uma cultura negra de uma cultura branca. Em diversos momentos há essa distinção, a de que existe uma cultura tipicamente negra e, outra, branca, sobretudo quando se enfatiza a necessidade de valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Trata-se de um viés culturalista a partir do qual o ponto de vista abordado pela legislação se apoia em elementos culturais, tais como religiosidade e comportamento, e que aparece com muita intensidade nas palavras que norteiam toda a proposta das Diretrizes, colocando a questão da História da África dentro dessa categoria. Embora visando à recolocação da população afrodescendente na sociedade com pleno direito à cidadania, principalmente por meio da escola e da cultura escolar, a lei não consegue romper com uma razão histórica dominante, mantendo a mesma cognição com relação a essa passagem da história, demonstrando que existem diferenças entre os brasileiros brancos e aqueles que são “descendentes” dos povos africanos, tendo uma cultura particular devido a essa questão basicamente genética.

A função dos professores, tão salientada pelas Diretrizes, nos faz buscar as orientações da Educação Histórica com relação à indagação de quais ideias substantivas eles possuem acerca da História da África e da cultura afro-brasileira para atingir os objetivos sugeridos pela Legislação. A qualificação dos professores é um critério que fica bem evidente como sendo a forma primordial para que a valorização da cultura afro-brasileira e da população negra aconteça.

Dubet (1997) afirma que esse professor é um sujeito que possui uma capacidade individual de ação, de subjetivação de suas próprias atitudes. Ao não conceber mais a escola enquanto instituição esse professor passa a demonstrar que existe uma interação mais dinâmica da escola com seus alunos, revelando experiências particulares na sua prática e no seu discurso.

A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). (WAUTIER, 2003, p. 180).

Alunos e professores não são vistos mais apenas nos aspectos pedagógicos, mas através de uma multiplicidade de relações e ação. Os escolares são percebidos enquanto alunos e

crianças, alunos e adolescentes, alunos e jovens. Aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência. Embora diferentes, professores e alunos têm semelhanças na experiência: desencanto, cansaço, decepções, expectativas.

Segundo Oliva (2003) a África tem aparecido em relatos de viajantes desde a Antiguidade, mostrando o quanto aquele continente já atraía olhares e povoava a ideia de diferentes povos e em diferentes situações. A representação ou reconstrução da história, durante anos, foi feita pela narração, por um relato que expunha em sua sequência temporal uma ordem de acontecimentos, sujeitos a uma *trama*, a uma relação inteligível, de forma que figurava um processo que supostamente “reproduzia” um mundo externo ao próprio discurso, ao próprio texto, neste caso o mundo dos acontecimentos humanos do passado. O princípio da narrativa passou a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico e de uma explicação científica. Para Rüsen (2001), “a especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”.

O princípio da narrativa e as formas como se explica a história passaram a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico, promovendo a necessidade de realizar uma explicação científica da história. Foi criado, então, um sistema de explicação que assegure sua “inteligibilidade” através do discurso histórico. “A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 357).

O que podemos constatar é que essa narrativa sobre África ainda está embasada nas referências culturais idealizadas e defendidas por teóricos como Oliveira Viana, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre orientando as interpretações de um passado tido como único e verdadeiro. As Diretrizes, quando se baseiam na necessidade de resgatar os valores da cultura afro-brasileira, se mantêm ligadas a uma ideia de formação de identidade nacional sob o ponto de vista de uma contribuição “externa”, entendendo os negros a partir da sua inserção no Brasil por meio da escravidão moderna e seus descendentes como pessoas com características próprias do povo africano, desconsiderando a África como um continente de múltiplas características. De acordo com Stuart Hall, o próprio termo “África” é uma construção moderna, cujo principal ponto de origem comum se situa no tráfico de escravos.

De modo geral, fica perceptível que falta para os professores um referencial teórico da

historiografia, sendo que em suas ideias acerca da África aparecem interferências de outros meios, como da mídia e de manuais didáticos. Os professores desconhecem o caminho percorrido na construção histórica, interferindo na forma como os alunos se aproximam do conhecimento.

As ideias dos professores apresentam a África enquanto um “conceito-gênero”, categoria que Rüsen (2007) define como sendo um conceito da linguagem dos historiadores que não são especificamente históricos, como acontece com palavras como *trabalho e economia*, por exemplo.

“Eles designam, nos estados das coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com os outros estados de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais”. (RÜSEN, 2007, p. 92)

A África só se torna um conceito histórico porque lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. Quando a relevância do conceito é designada, tornasse um conceito histórico, como “cultura africana”.

Nas respostas dos alunos foi possível perceber as interferências deixadas pelos professores. Os alunos dão conceitos que não são históricos, mas “conceitos-gênero”, aqueles apontados por Rüsen (2007) como sendo apenas elementos da linguagem, como África, e utilizados pelos historiadores.

Todos os alunos apresentaram uma “proto-narrativa” (Rüsen, 2001), aquilo que a Educação Histórica classifica como “conhecimentos tácitos”, ou seja, todos sabem história e, portanto, conhecem algo sobre a África. Esse conhecimento, no entanto, não é científico, mas baseado em senso-comum.

Ficou claro, com esta pesquisa, que o professor de História deve promover o contato dos alunos com a produção historiográfica, fazendo com que saibam como a História é produzida e pensada, sendo entendida enquanto uma ciência que domina técnicas de investigação e de análise. Sem uma qualificação específica dos professores de História, estes continuarão a apresentar uma consciência histórica distante da historiografia especializada, bem como poderão ter dificuldades em lidar com as fontes históricas que colaboram para a investigação e análise dessa temática.

Como consequência ficou evidente que a consciência histórica dos jovens estudantes, sejam brasileiros ou portugueses, é elaborada a partir da interferência dos seus professores. Se estes não têm uma relação direta com as fontes, o mesmo acontecerá com seus alunos que,

portanto, passam a reproduzir um conhecimento apreendido pela explicação de seus professores.

O próprio entendimento da lei deixa claro que pretende a inclusão da História da África, mas durante toda a pesquisa tentei demonstrar como a preocupação está muito mais pautada, na prática, com uma perspectiva culturalista da África. Do mesmo modo, as respostas dos professores foram claras ao demonstrar aproximação muito maior com o “legado cultural” da África do que propriamente de um entendimento dessa História ou de uma historiografia onde possam buscar informações consistentes para trabalhar com essa temática.

Referências

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociologia de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: Modernidade e Dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34/ UCAM. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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. Tradução de Clarice Raimundo.

_____. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº especial, 2006. P. 131-150.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravidão. In: BARCA, Isabel, org. – **Perspectivas em Educação Histórica**: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, nº 3, set./dez. 2003, p. 421-462.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. UNB: 2007.

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias.** n°. 9. Porto Alegre Jan./Jun. 2003.

2. A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE DE MUSEU

Alamir Muncio Compagnoni

RESUMO: Este trabalho tem como tema as "aulas-visitas" aos museus, a partir das aulas de História. Procedeu-se, em um primeiro momento, a uma análise de projetos que escolas e professores enviaram à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná, Brasil, cujo objetivo era levar os alunos aos museus ou espaços históricos. Os projetos tomados para análise foram relativos aos anos de 2005, 2006 e 2007, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, Classe Especial e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Na leitura e análise procurou-se mapear e entender as ideias históricas de professores e crianças/alunos, como e por quê? As escolas, e os professores levam aos museus. Discute-se, também, a organização da aula-visita na escola antes de ir ao museu, a ida ao museu, bem como a volta deste. Por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa com crianças/alunos na escola e a análise das narrativas das crianças/alunos, procurando-se detectar indicativos da presença da consciência histórica nestes com base nos estudos de Rüsen (1992). O trabalho se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica.

Palavras-chave: Museu. "Aula-visita". Sujeitos. Consciência histórica.

INTRODUÇÃO

"A Formação do Pensamento Histórico de Crianças em Ambiente de Museu" nasceu no contexto de discussões da educação histórica e de vontade de investigar o interesse que as crianças/alunos têm pelo museu. Seguidas vezes, no início do ano, quando eu me apresentava como professor de história, as crianças/alunos da 5.ª série perguntavam: *"Professor, vai levar a gente no museu?"*. Isto me estimulou a pensar: *"Por que as crianças/alunos associam aula de história com museu?"* Assim, foi deste interesse dos alunos que nasceu o projeto da pesquisa.

O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Procedeu-se a um estudo em que foram analisados os projetos de aula-visita aos museus. Todos os projetos foram enviados pelos professores de história à Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Um dos objetivos da pesquisa dos projetos era selecionar a tur-

ma que havia ido ao museu, para realizar o primeiro estudo. E estava-se no decurso do ano letivo de 2007, quando foi decidido aplicar o instrumento aos alunos. Assim, foram seleccionados e analisados somente os projetos do primeiro semestre de 2007 (gráfico 3), pois eram estes os que estavam disponíveis ao pesquisador na Secretaria Municipal de Educação de Araucária e possibilitaram a realização da pesquisa.

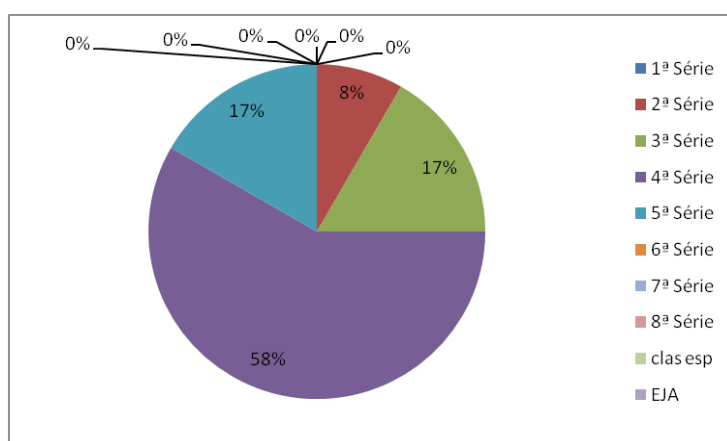


GRÁFICO 3 - PROJETOS DE AULA-VISITA - PRIMEIRO SEMESTRE DE 2007 FONTE: Tabela A.2 do Apêndice

Ao se analisarem os projetos dos professores apresentados no gráfico acima, chamou a atenção o fato de existirem apenas dois projetos de 5.^a a 8.^a séries do ensino fundamental. Assim, após a análise decidiu-se que o estudo seria realizado com uma das turmas que participaram dos projetos de aula-visita destinados à 5.^a série. A opção de realizar o estudo partindo dos dois projetos de aula-visita se deu pela estranheza que nos causou o fato de serem os únicos entre as turmas de 5.^a a 8.^a séries do ensino fundamental. "A investigação interpretativa permite um distanciamento, ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática." (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2004, p.43).

PRIMEIRO ESTUDO DA 5ª SÉRIE: "AULA-VISITA" AO MUSEU ROSA CRUZ

O primeiro projeto escolhido para aplicação do questionário apresentava como ob-

jetivo levar os alunos da 5.^a série D do ensino fundamental da "Escola A",³ da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, ao Museu Rosa Cruz. No projeto aparece a turma com 36 alunos.

Após a leitura e análise do projeto de aula-visita, nos seus vários aspectos (justificativa, objetivos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação), foi elaborada a proposta do questionário.

Para os alunos, as questões tomaram o seguinte encaminhamento: "A partir do que vocês observaram, ouviram, discutiram e perguntaram durante a aula-visita, por gentileza, respondam às seguintes questões: 1) O que você aprendeu de história a partir da visita ao Museu Rosa Cruz? 2) Que documentos históricos você conheceu no Museu? 3) A partir do que você aprendeu em sua aula-visita ao Museu, 'escreva uma carta a um amigo, narrando sobre a história do Egito'".

A aula-visita dos alunos ao Museu Rosa Cruz se deu no dia 16 de maio de 2007, e o questionário aberto foi aplicado no dia 09 de outubro de 2007.

A população-alvo do primeiro estudo é constituída por alunos na faixa etária dos 10 aos 14 anos, da 5.^a série do ensino fundamental.

Para categorizar as ideias históricas manifestadas nas narrativas dos alunos da "Escola A", tomou-se o conceito de consciência histórica, tendo como referência os estudos de Rüsen (1992) sobre as competências das narrativas (experiência, interpretação e orientação) e os tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e ontogenética.

Na leitura das respostas à questão: "Que documentos históricos você conheceu no Museu Rosa Cruz⁴", foram classificadas 23 respostas, as quais reconhecem a "múmia"⁵ como documento.

Entre as respostas⁶, cabe citar:

³ A escola foi assim chamada ("Escola A") para garantir o sigilo da pesquisa.

⁴ Museu Rosa Cruz, inaugurado no dia 17 de outubro de 1990, organismo da Ordem Rosacruz (AMORC) que tem por objetivo divulgar e difundir a cultura e, mais especificamente, servir de apoio audiovisual à clientela escolar.

⁵ Múmia egípcia conhecida como Tothmea, foi levada para os Estados Unidos e doada ao Museu Rosa Cruz no ano de 1995 e trazida para Curitiba, Paraná, onde se encontra atualmente.

⁶ Fonte: Narrativas apresentadas pelos alunos.

A Múmia Tothmea, o papiro. [Ana⁷, 11 anos]

Eu conheci o documento histórico múmia Tothmea. [Júlia, 13 anos]

Eu conheci uma múmia que se chamava Tothmea, quando eu entrei na sala que ela ficava, eu fiquei com medo porque era a primeira vez que eu tinha visto. [Maria, 10 anos]

O nome da múmia e Tothmea. [Aladino, 12 anos]

Num total de 31 alunos que estava na sala de aula, 28 responderam, 02 deixaram em branco, 01 não respondeu à justificativa, porque na época da visita não se encontrava na escola e nunca tinha estado naquele museu. Entre as 28 respostas, encontram-se 23 em que a múmia aparece como documento. Um total de 05 narrativas identificou somente "réplicas"⁸ como documentos.

Entre as 23 respostas com justificativas, 16 se referiam somente à "múmia" como documento; as outras 07, além de descreverem a múmia, mencionam também as réplicas como documentos.

Não me lembro bem, mas a múmia é um documento histórico, os símbolos egípcios, os que têm na parede etc. [Dirce, 11 anos]

Outras 05, as quais totalizam as 28 respostas, reconheceram como documentos apenas as réplicas:

As armas como machado, que hoje ainda é utilizado, os vasos, que hoje em dia utilizamos para enfeite. [Aluízio, 11 anos]

Concluindo a análise da questão: "Que documentos históricos você conheceu no Museu Rosa Cruz?", construiu-se o gráfico que se segue, onde se observa que a maioria das crianças/alunos reconhece o documento como a evidência para narrar, no seu presente, o entendimento da história do Egito.

⁷ Os nomes dos alunos são todos fictícios, no sentido de garantir-lhes sigilo e privacidade.

⁸ O Museu Rosa Cruz tem um acervo constituído por "réplicas" de peças do período Pré-dinástico até a época Ptolomaica.

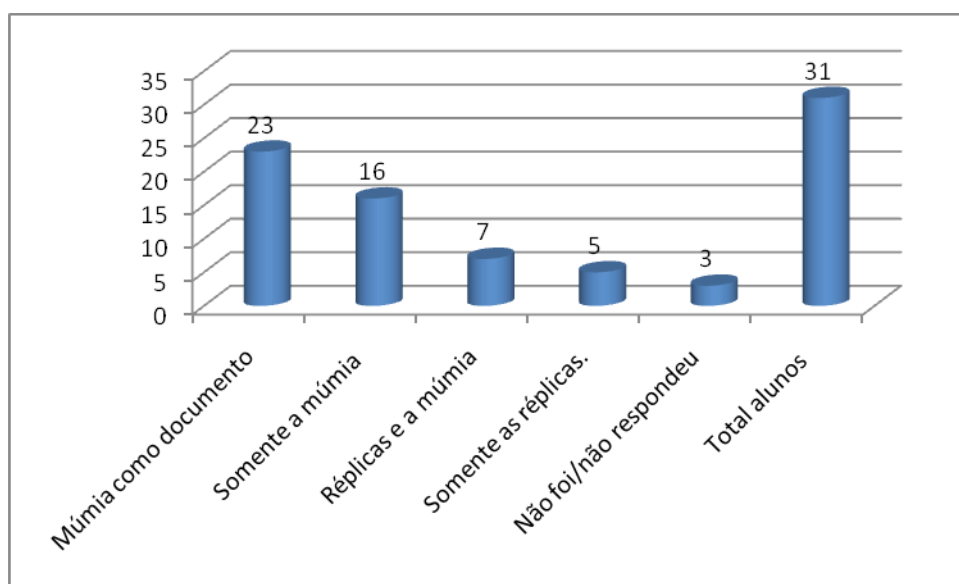


GRÁFICO 4 -
RECONHECIMENTO DOS ALUNOS QUANTO AOS DOCUMENTOS
DO MUSEU ROSA CRUZ FONTE: Tabela A.3 do Apêndice

É recorrente o fato de os alunos tomarem um dos documentos do museu como referência para as suas narrativas. Num total de 30 alunos, 29 responderam, em suas narrativas, tendo como ideia central o documento "múmia", chamada de Tothmea. Eles se identificaram com o documento (múmia Tothmea) e, a partir dele, elaboraram suas narrativas. Para a maioria, este documento tornou-se, no presente, a bússola para pensar a história. Este documento é muitas vezes usado, na narrativa, como prova da existência de que há um passado, uma história.

SEGUNDO ESTUDO: 4.^a SÉRIE – AULA-VISITA AO MUSEU HISTÓRICO DA ERVA-MATE

O segundo projeto selecionado de aula-visita para a pesquisa foi "Projeto de Aula-visita ao Parque Histórico do Mate". O conteúdo do projeto faz referência à história do Paraná e o tema é a erva-mate, atividade econômica do Paraná nos séculos XVIII e XIX.

O Museu do Mate, como é chamado popularmente, está localizado no município de Campo Largo, situando-se, portanto, fora das imediações territoriais e educacionais de Araucária, onde a "Escola B" está localizada. Oficialmente o museu é chamado de Parque Histórico do Mate.

População-Alvo da Aula-Visita ao Museu da Erva-Mate

As crianças/alunos que participaram da pesquisa formam um total de 43. Destes, 15 são meninos e 28 meninas. Entre os meninos, 03 têm 10 anos de idade, 04 têm 11 anos, 04 têm 12 anos e 04 têm 13 anos de idade. Entre as meninas, 11 têm 10 anos de idade, 10 têm 11 anos, 04 têm 12 anos e 03 têm 13 anos de idade. Concluindo, pode-se dizer que a idade dos alunos que participaram da pesquisa fica entre 10 e 13 anos de idade (gráfico 5).

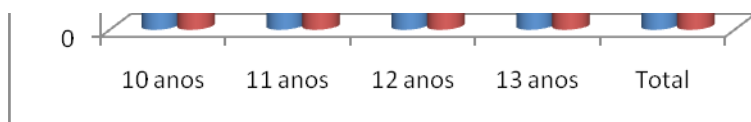


GRÁFICO 5 -

POPULAÇÃO-ALVO QUE PARTICIPOU DA AULA-VISITA AO MUSEU DO MATE
 FONTE: Tabela A.4 do Apêndice Análise dos Dados da Aula-Visita ao Museu da Erva-Mate

Os resultados da análise das cinco questões da segunda investigação serão apresentados em quatro gráficos e em um quadro de redução de dados. O gráfico 6, a seguir, faz menção à questão 1; o gráfico 7 à questão 2; o gráfico 8 à questão 3; o gráfico 9 à questão 4; e o quadro 3 se refere à questão 5.

Com a questão 1, abaixo, procurou-se analisar se os alunos reconhecem o museu como espaço histórico.

Questão 1

Você já foi a um museu?

Sim ()

Não ()

Se você respondeu sim, qual? _____

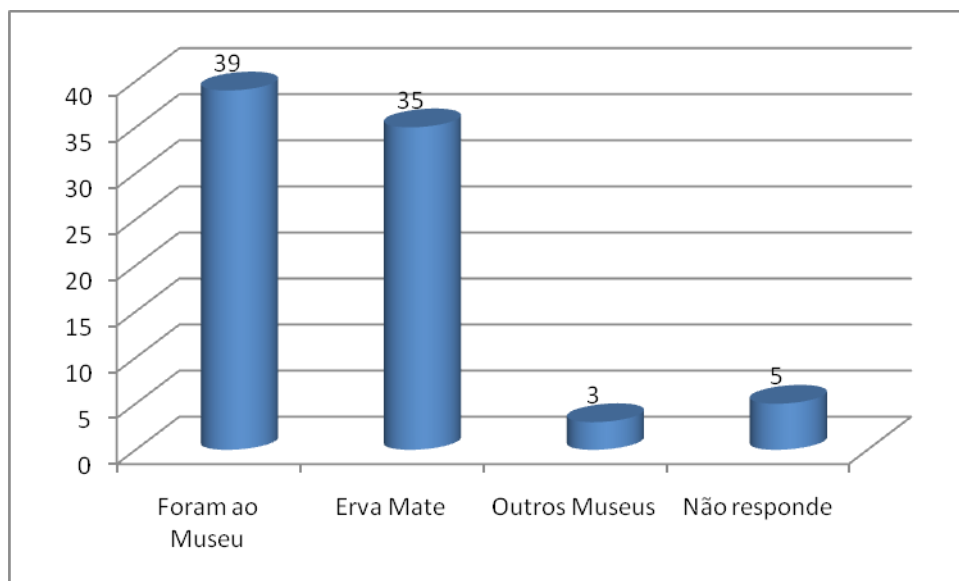


GRÁFICO 6 -

OS ALUNOS E O MUSEU DA ERVA-MATEFONTE: Tabela A.5 do Apêndice

Em sua maioria, as crianças/alunos afirmam que foram ao museu, e apenas quatro responderam que não. Quando relacionamos os 39 alunos que responderam 'sim' com o conteúdo estudado do projeto, para a aula-visita ao Museu do Mate, 35 dos 39 alunos responderam 'Museu da Erva-Mate', 03 escreveram 'outros museus' (Museu Tingüi-Cuera e Museu Paranaense) e 04 deixaram em branco.

A seguir, tem-se a descrição da questão 2, cujas respostas resultaram nos dados apresentados no gráfico 7, logo abaixo.

Questão 2

Assinale com um X.

- a) Onde você gosta mais de aprender história?
- () Na escola
 - () No museu
- b) Onde você acha que aprende melhor a história?
- () Nos documento dos museus
 - () Na escola, na sala de aula, com o livro didático

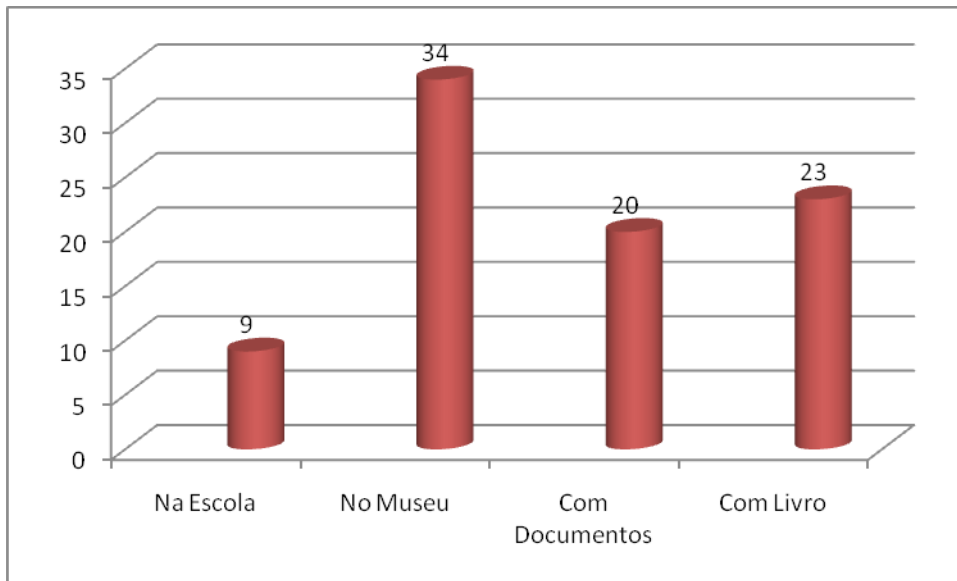


GRÁFICO 7 -

OS ALUNOS, O MUSEU E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA
Tabela A.6 do Apêndice

Durante a leitura e interpretação das respostas das crianças/alunos à questão 2, algumas ideias históricas em relação à cognição histórica e à aula-visita ao museu foram reconhecidas. A primeira é de que a maioria gostaria de aprender história com as aulas-visitas aos museus, pois dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa 34 responderam afirmativamente e 09 gostariam de continuar aprendendo história na escola. Mas, quando indagados sobre onde aprendem melhor história, a sala de aula e o livro didático aparecem para 23 deles, e a aula-visita ao museu para 20.

Questão 3

Nos museus, você viu algum documento?

Sim ()

Não ()

Se você respondeu sim, quais deles você considera importantes para explicar a sua história? _____

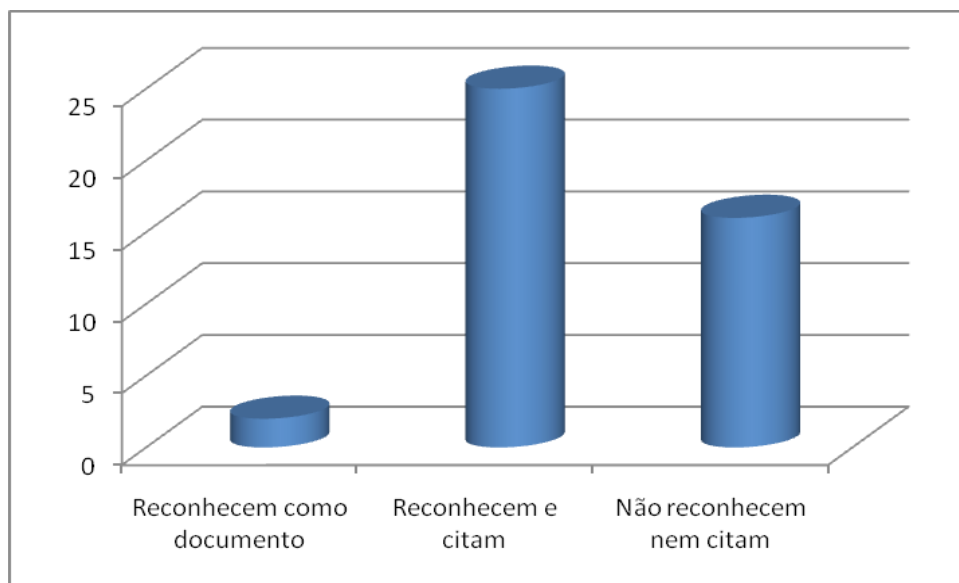


GRÁFICO 8 -

RELAÇÃO DOS ALUNOS QUE RECONHECEM OS OBJETOS NOS MUSEUS COMO DOCUMENTOS FONTE: Tabela A.7 do Apêndice

Essa questão tinha como objetivo analisar a capacidade cognitiva das crianças/alunos em reconhecer os documentos dos museus como documentos históricos, durante o aprendizado da história. A primeira percepção que se faz, ao analisar as questões e ao elaborar o gráfico, é que a maioria das crianças/alunos reconhece os objetos dos museus como documentos, pois, do total dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa, 25 reconhecem e citam o nome de objetos que consideram como documentos. Dezesseis alunos não os reconhecem como documentos, e dois responderam 'sim', mas na justificativa deixam em branco; portanto, há 18 respostas que não fazem menção a documentos. Observa-se que algumas respostas transformam o documento em fonte, quando dela extraem as informações do passado. A seguir, têm-se algumas respostas das crianças/alunos que reconhecem os objetos de museus como documentos históricos, e algumas transformam o documento em fonte:

Sim. Museu da Erva-Mate. [Rui, 12 anos]

Sim. Achei mais interessante que eles faziam o trabalho da erva-mate era feita manualmente com espécies de facões. [Pablo, 10 anos]

Sim. Os quadros da erva-mate. [Rafaela, 11 anos]

Sim. As fotos e as máquinas. [Lisa, 11 anos]

Questão 4

a) A escola deve levar as crianças aos museus?

Sim ()

Não ()

b) Por quê? _____

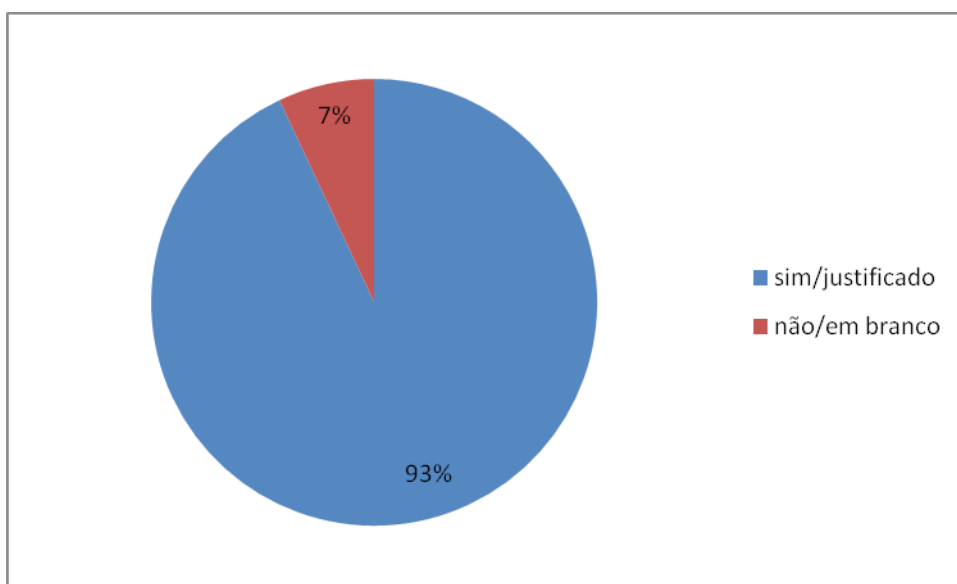


GRÁFICO 9 -

OS ALUNOS E A VISITA A MUSEUS
 FONTE: Tabela A.8 do Apêndice

Nesta questão, o objetivo era conhecer o olhar das crianças/alunos na relação de reconhecimento ao museu: como espaço histórico e como lugar de aprendizagem histórica. Quando se observa o gráfico, verifica-se a percepção cognitiva das crianças/ alunos de que o museu é um lugar onde se aprende história. Entre os 43 sujeitos que participaram da pesquisa, 40 responderam que querem que as escolas os levem aos museus, porque lá se aprende melhor a história. O qualitativo das respostas é que todas as crianças/alunos justificam suas respostas pelo *aprender história* e não pelo passeio, como expressam algumas de suas falas:

Sim. Porque incentiva as crianças a estudar mais. [Elis, 10 anos]

Sim. Porque na escola a pessoa aprende história da erva-mate, e daí tem que ir ao museu para ver as máquinas. [Vladimir, 11 anos]

Sim. Porque a gente pode aprender mais fora da escola. [Ana, 11 anos]

Sim. Porque assim as crianças aprendem melhor e têm mais conheci-

mento. [Gustavo, 10 anos]

Procurou-se fazer uma análise comparando o estudo da aula-visita ao Museu Rosa Cruz com o da aula-visita ao Museu do Mate, tomando o resultado dos dois projetos enviados pelas Escolas "A" e "B" à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, já que os dois projetos estudados ocorreram em ambientes diferentes de museus e envolvendo séries diferentes. Observa-se, nas respostas de ambos os projetos de aula-visita, que, ao narrarem a história do conteúdo proposto pelo professor, os alunos transformam o documento em fonte, a partir da qual extraem as informações sobre o passado.

Uma diferença está no profissional que trabalha com a turma. O profissional que trabalha com a 4.^a série, chamado generalista, não possui formação específica em história. Aquele que trabalha com a 5.^a série, por sua vez, é um profissional com formação específica nesta disciplina. No entanto, constatou-se que ambos procuram trabalhar de forma integrada com outra disciplina.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Plano curricular de história - 1992. Araucária: Prefeitura de Araucária, 1992.

BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. En La Escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Distribuidora Curitiba Papéis e Livros Ltda., 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el Aprendizaje histórico. Uma hipótesis Ontogenética relativa a la consciência moral. FLACSO, Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36, octubre 1992.

_____. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

_____. Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UNB, 2007b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo método no ensino de história. Texto fornecido pela autora em curso aos professores de História da Rede Municipal de Araucária. Curitiba, 1999.

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

3. A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Urban
Doutora em Educação pela UFPR,
Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná
Pesquisadora da LAPEDUH (UFPR).
Ponta Grossa/PR.
claudiaurban@uol.com.br

RESUMOS: O presente texto integra as discussões realizadas por meio da pesquisa de doutoramento intitulada “Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha”, defendida em 2009, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Auxiliadora M.S. Schmidt. A tese buscou investigar a constituição do código disciplinar da Didática da História, levou em conta a existência de elementos do código disciplinar da História por meio da análise de ementários, programas e legislação voltados aos cursos de Licenciatura em História. Esses considerados os “textos visíveis”, na esteira do pensamento de Fernandez Cuesta (1998). O texto que segue apresenta argumentos que consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção do texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nas propostas dos cursos de formação de professores. A Legislação analisada trata de elementos relacionados à formação de professores, sendo destacado nesta análise aspectos voltados à formação pedagógica dos professores de História. Os “textos visíveis” analisados permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores. As reflexões apresentadas são ancoradas nas pesquisas sobre a constituição do código disciplinar, investigações estas sistematizadas por Raimundo Cuesta Fernandez (1998).

Palavras-chaves: Didática da História – Educação Histórica – Ensino de História

A intenção do texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nas propostas dos cursos de formação de professores. A Legislação analisada trata de elementos relacionados à formação de professores, sendo destacada nesta análise aspectos voltados à formação pedagógica dos professores de História.

Em 1993, Nadai publicou um texto intitulado “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” pela Revista Brasileira de História, no qual recupera o lugar da História como disciplina escolar em um momento marcado por intensas discussões associadas às disciplinas e ao seu lugar nos currículos escolares. Destaca também a autora a relação entre a trajetória do ensino de História e a formação do professor.

O momento era de discussão tanto em relação à volta da História nos currículos de 1.º Grau, como também quanto ao alcance desse retorno no interior dos cursos de formação de professores. Em meio a esse movimento, Nadai (1993) aponta “perspectivas” para o ensino de História, afirmando que era necessário reconhecer:

[...] que ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. [...]
Superação da dicotomia ensino e pesquisa. [...]
Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história; são agentes que interagem na construção do movimento social. (NADAI, 1993, p. 159-160)

Corroborando com esta afirmação que não bastava recolocar o ensino de História na educação básica, era necessário que tais “perspectivas” alcançassem, na mesma proporção, a formação do professor.

Para esta análise, sobre a formação do professor de História, foram escolhidas três fontes: o Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas, o material divulgado em maio de 1986, intitulado “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final” e as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação.

Como categoria de análise foi utilizado o conceito de código disciplinar, elaborado por Fernández Cuesta (1998), que é assim sistematizado:

[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9).

Nesta direção, a presente reflexão considera a existência de um código disciplinar da Didática da História, ou seja, procura levar em conta que a Didática da História pode ser analisada como uma disciplina que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como - “ensinar e aprender História”. Muitos desses elementos podem ser percebidos por meio da legislação, dos documentos, dos currículos e dos manuais voltados à formação do professor, o que para Fernández Cuesta são os “textos visíveis”.

Desta maneira, na reflexão sistematizada sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História nas propostas dos cursos de formação de professores, encontram-se evidências de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, o que para o citado autor são elementos constituintes do seu código disciplinar.

O código disciplinar da Didática da História na legislação para cursos de formação de professores

Dentro das possibilidades de análise sobre as Legislações voltadas à formação de professores, considerou-se inicialmente relevante a análise do Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas.

O Parecer foi tomado, como um documento oficial relacionado às questões pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, que tornou obrigatório um conjunto de disciplinas com objetivos relacionados à formação pedagógica do professor.

Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura precisam ter como preocupação a formação pedagógica do futuro professor, mas a relevância desse Parecer reside no fato de que ele instituiu legalmente disciplinas voltadas a uma formação pedagógica, valorizando ou destacando a necessidade de que os cursos de Licenciatura privilegiassem um espaço (carga horária), voltado à especificidade da prática do professor. Este Parecer, publicado em 1962, destacou que o curso de formação do futuro professor, por meio das disciplinas pedagógicas, deveria ocupar-se com discussões e reflexões em relação ao aluno e ao método.

Esclarece também que, para que o futuro professor tenha conhecimento acerca do primeiro item – o aluno – é indispensável que tenha conhecimentos da Psicologia da Adolescência, pois, por meio desta ciência, o futuro professor adquire conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos estes necessários, tendo em vista que o futuro profissional atuará com alunos nesta faixa de idade.

Quanto ao método, diz o Parecer:

[...] deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente (BRASIL, 1981, p.34).

Com tal indicação fica destacada a preocupação com um método e, com o conhecimento sobre o aluno, que, segundo o Parecer, a Psicologia da Adolescência seria a disciplina que poderia instrumentalizar o futuro professor.

O texto do documento destacou ainda, com certa estranheza, o fato de que até a sua publicação (1962), a prática de ensino ainda não se configurasse entre as disciplinas obrigatórias do curso de formação do professor, como se percebe na citação:

É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno (BRASIL, 1981, p.34).

Fica exposto que a prática de ensino era pensada como um conjunto de procedimentos com os quais, o futuro profissional, estaria apto para assumir seu papel como professor e, entre os “instrumentos” estava a Psicologia e a Didática. Fica enfatizada, desta maneira, a importância atribuída ao método e conseqüentemente à prática de ensino como ferramenta indispensável à formação do professor.

O Parecer destacou a necessidade da realização de atividades de Estágio Supervisionado, em que os futuros professores iriam aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro de um espaço real, que era uma escola da comunidade. Desta forma, segundo o relator, o futuro professor estaria executando as três tarefas características do ato de ensinar, que são: o planejamento, a execução e a verificação.

Em síntese, o Parecer afirma que a preparação pedagógica de um futuro licenciado deveria abranger:

- Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
- Elementos de Administração escolar.
- Didática.
- Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1981, p.35).

O exercício da análise deste Parecer forneceu argumentos que evidenciaram uma valorização da tarefa do “ensinar”, isto é, o destaque posto pelo documento reside na preocupação de que o futuro professor tenha sido instrumentalizado e treinado para ser

professor.

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente [...] (1981, p. 34)

Em síntese, infere-se que o documento destaca dois aspectos:

1.º A preocupação com o aluno – que é o foco de ação do futuro professor. Segundo a concepção da época, conhecer os estágios de desenvolvimento do aluno representa mapear as suas possibilidades de aprendizagem, pois, com certeza, esse seria um fator de interferência no planejamento das aulas. Assim, o aluno, que é o “alvo” da ação do professor, não foi visto como um sujeito objetivamente situado, mas como o que apregoa a Psicologia, em relação as suas possibilidades de aprendizagem.

2.º O valor atribuído à Didática, demonstrado quando o relator aponta como imprescindível a necessidade de instrumentalizar o futuro professor em relação a um método de trabalho, concretizando-se no cumprimento do Estágio Supervisionado, prática esta comparada ao processo de formação de um médico, que durante sua formação realiza uma “prática prévia” sob a tutela de um responsável. Assim também, o professor, segundo o relator, necessita desta “experiência tutelada”, para que “[...] não fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde”. (BRASIL, 1981, p.35).

Nesse sentido aluno e método são as palavras chaves que nortearam a Legislação mencionada, onde a prática de ensino, aliada à Didática e somada à Psicologia constituíram-se em um tripé fundamental, capaz de instrumentalizar eficientemente o futuro professor quanto a sua futura prática.

Como se argumenta sobre a forma pela qual se constituiu historicamente uma preocupação didática em torno de ensinar e aprender, nos cursos de formação de professores, conhecer e analisar o Parecer Nº. 292/62, que trata oficialmente da primeira criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, possibilitaram na reflexão sobre como se constituiu uma forma de pensar uma preocupação didática do ponto de vista da própria Legislação.

Assim, o período mencionado (década de 1960) e o questionamento em torno da formação de professores envolveram, entre outras questões, a Prática de Ensino, como

confirmam Barreiro e Gebran (2006):

[...] considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos. (2006, p. 43)

Em meio a questionamentos e discussões, a Legislação pertinente apontava que o curso de formação do professor deveria garantir uma preparação concreta, acrescentando e destacando as atividades de prática de ensino, o curso estaria aproximando o acadêmico das suas futuras atribuições: dar aulas.

Não é intenção realizar uma profunda investigação acerca da Legislação educacional no que se refere à formação do professor, mas por meio de alguns aspectos desta Legislação, apresentar argumentos que comprovem historicamente a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem e, em nossa compreensão, o Parecer Nº. 292/62 trouxe elementos que por certo sistematizam esta preocupação, pois institucionalizou, na formação do professor, disciplinas responsáveis por essas discussões.

A natureza epistemológica dessas disciplinas não pode ser analisada por meio do Parecer, no entanto ficou evidenciada uma necessidade de “formação pedagógica” que foram institucionalizadas por meio das disciplinas: Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem; Elementos de Administração escolar; Didática; Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Além dos documentos oficiais, como o Parecer Nº. 292/62, outras publicações oficiais foram produzidas pelo Ministério da Educação em relação à formação de professores.

Destaca-se um material divulgado em maio de 1986, intitulado “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final”.

Trata-se de uma análise e avaliação dos cursos de História feita por um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC. A proposta do material foi a realização de um diagnóstico dos cursos de História em relação ao alunado, à estrutura dos cursos, às disciplinas, à questão Bacharelado e Licenciatura, a articulação com outros níveis de escolarização, entre outros aspectos.

O diagnóstico e avaliação realizados tiveram como metodologia a observação e

parecer dos consultores, bem como a utilização de instrumentos sistematizados para esse fim⁹.

O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH. (OLIVEIRA, 2003, p. 198)

Vários pontos de reflexão e discussão foram destacados neste diagnóstico, como aspectos referentes à prática de ensino e à concepção de História. Para a presente pesquisa foram analisadas questões pertinentes às disciplinas relacionadas à Metodologia do Ensino de História.

Registra a análise:

Não é suficiente que a “**prática de ensino**” seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria. (MEC/SESu, 1986, p. 14 – grifo nosso)

[...] Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as **concepções de História** vigentes entre os historiadores e os pedagogos (MEC/SESu, 1986, p. 15 – grifo nosso).

O documento aponta aspectos interessantes, pois chama atenção para dois pontos: o primeiro é a formação do professor que trabalharia com a prática de ensino e, o segundo, é a “localização” da disciplina de Prática de Ensino, bem como as implicações que este “lugar” poderia trazer para o curso.

Segundo o documento, os aspectos relacionados com a formação do professor formador e o lugar desta disciplina são significativos, pois interferem na forma pela qual as relações entre ensino e aprendizagem podem ser discutidas com os acadêmicos. Percebeu-se que, ainda hoje, este é um dos aspectos não definidos nos cursos de História, pois encontrou-se cursos em que a disciplina Prática de Ensino está alocada nos Departamentos de Educação e, em outros, alocada no Departamento de História. Ainda, situações diferentes, ou seja, nos dois departamentos.

9

Para ver análise sobre este diagnóstico e a forma pela qual repercutiu junto às organizações acadêmicas ver Capítulo 3 “A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços” da tese O Direito ao Passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História) (2003) de Margarida Maria Dias de Oliveira.

Não se trata de somente localizar geograficamente a disciplina, mas definir um fio condutor para o trabalho pertinente à Prática de Ensino, isto é, sistematizar uma proposta que considere uma formação pedagógica do futuro professor que contemple, além de aspectos voltados em como dar aulas, também se discuta a função didática da História.

Também a análise apresentada no documento, em suas conclusões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos indica que:

O que se verifica, de modo geral, é que os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem de acordo com a diversidade de situações por eles encontradas nas escolas. No geral, o que se aprende na universidade está de tal maneira desvinculado das diferentes realidades, que bem se pode diagnosticar que, neste mister, o que se tenta passar é um “modelo” de “como dar aulas”, caracterizando um reducionismo inteiramente ineficaz (MEC/SESu, 1986, p. 30).

Continuam as conclusões:

[...] seria necessário, por exemplo, que o 1.º e o 2.º Graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limitasse apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas.
[...] Haveria que discutir-se um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção de conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em instrumentação do profissional. (MEC/SESu, 1986, p. 30)

Levando-se em conta que essa análise foi realizada em 1986, o que chamou a atenção foi a preocupação com a formação do acadêmico em relação à sua prática, enquanto futuro professor de História. Destaca-se a análise de que não somente o ensino de técnicas pode garantir “boas aulas” e pode revelar-se ineficaz na formação do professor.

O que se constatou foi que os cursos de História não podem preocupar-se em preparar somente os futuros professores com técnicas de como dar boas aulas, mas que devem levar em conta a relação social, ou a realidade, na qual esses futuros professores iriam atuar. Parece que a sugestão é a de que não existem técnicas ou aulas ideais, se não houver uma preocupação com o contexto e a realidade na qual o futuro professor irá executar a prática de ensino e também atuar.

Ficou evidente, neste documento, que o futuro professor precisa levar em conta o aluno com o qual irá trabalhar. Não somente o conjunto de recursos ou técnicas é relevante, mas também o aluno e a realidade são aspectos que, por várias vezes são destacados como

“pontos falhos” ou ausentes nos cursos de História, investigados por meio deste diagnóstico.

O diagnóstico e a avaliação realizados em 1986, por consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC, constituíram-se junto com o Parecer N.º 492/2001 em importante documento sobre os cursos de formação de professores de História.

Assim como na década de 60, a publicação do parecer do consultor Valnir Chagas sobre a instituição das disciplinas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, mostra a presença de leis e normatizações para os cursos. Atualmente, início do século XXI, tais princípios permanecem, pois os cursos de formação de professores em nível superior são normatizados pelo Ministério da Educação.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Superior, publicou o Parecer N.º 492/2001¹⁰ aprovado em 04/4/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Estas Diretrizes Curriculares tem a função de normatizar e orientar os cursos em relação à sua estrutura, objetivos, perfil do egresso, composição curricular, carga horária e também à composição das disciplinas que possuem caráter de obrigatoriedade. Desta forma, o documento é portador de indicativos que revelam uma concepção e uma forma de entender a formação do professor¹¹.

Um dos pontos destacados no documento diz respeito às competências e habilidades específicas para a Licenciatura. É registrado que o curso deve proporcionar o:

- A. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino— aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- B. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.08)

Também afirma o texto, em relação aos conteúdos curriculares para a Licenciatura:

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. [...] (BRASIL, 2001, p. 09)

¹⁰ Parecer CNE/CES 492/2001 - homologado em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

¹¹ Além das Diretrizes Específicas, o curso de História deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 009/2001.

Quanto aos Estágios:

As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (BRASIL, 2001, p. 09)

Desta forma, o documento evidencia a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas não aponta a obrigatoriedade de uma disciplina específica, ou seja, os cursos de Licenciatura deverão contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas, a saber:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, p. 1)¹²

A intenção, com a análise dos documentos, foi demonstrar a existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor que, no Parecer 292/61 foi dominada pela preocupação com o conteúdo e com o aluno. Percebeu-se que na atual Diretriz Curricular para os cursos de Licenciatura em História, destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo.

O documento que atualmente orienta a organização do curso de formação de professores de História deixa transparecer uma preocupação em torno do “domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio”, e também dos “métodos e técnicas” que favoreçam a transmissão do conhecimento. É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas Diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às Instituições de

¹² Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

Os “textos visíveis” analisados permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**. 4 ed. Brasília, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (2001). **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **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.

MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 26/26. set 92/ago/93. p.143-162.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.

4. AULA-OFICINA: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA

*Ana Paula Anunciação
PIBID HISTÓRIA/UEL
Amábile Sperandio
PIBID/HISTÓRIA/UEL*

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma experiência vivenciada no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o mesmo voltado para o incentivo a docência a alunos de graduação. O programa iniciou-se em 2011 na Universidade Estadual de Londrina, sendo composto por alunos do 2º e 3º ano do curso de licenciatura em História. Durante os meses de dezembro de 2011 e abril de 2012, foram desenvolvidas aulas-oficinas (BARCA, 2004) em escolas estaduais da cidade de Londrina. A aula-oficina em questão foi desenvolvida na Escola Estadual Doutor Gabriel Carneiro Martins direcionada para alunos do 7º ano, tendo como foco a utilização de diferentes documentos históricos na construção do conhecimento histórico, tendo como tema a escravidão negra no Brasil durante o século XVIII. Ao propor a utilização das diferentes fontes, optamos pelo uso de imagens do pintor francês Jean Baptiste Debret (PRADO, 1990), suas obras são consideradas canônicas (Saliba) no ensino de História, por estarem presentes em todos os livros didáticos de história brasileiro e também por representarem o papel desempenhado pelo escravo negro na sociedade daquele período além de revelar aspectos diversos do cotidiano negro. Ao adentrar o universo das fontes históricas, utilizou-se também músicas de cantores da cultura popular brasileira tais como Jorge Ben Jor e Clara Nunes, além de vídeos e cantigas relacionadas a capoeira e a cultura negra. A metodologia desenvolvida procurou discutir junto aos alunos diferentes construções históricas acerca do tema, pautada no uso de fontes distintas que direcionam o aluno para o desenvolvimento do pensamento histórico e a sua importância para a vida.

Palavras Chave: Aula-oficina, Documentos, Escravidão, Ensino de História, Fontes Históricas

O presente artigo é resultado de atividades desenvolvidas e inseridas no PIBID (Programa de incentivo a docência) na Universidade Estadual de Londrina. O período em questão na qual as atividades foram estruturadas e aplicadas abrangem desde o início do projeto no mês de junho de 2011 ao mês de abril de 2012.

O projeto foi desenvolvido como uma proposta diferente ao ensino tradicional de História em sala de aula, tendo como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico alunos do 6º ano da Escola Estadual Professor Doutor Gabriel Carneiro Martins localizada no bairro Jardim Bancários na cidade de Londrina.

Ao adentrar o universo da sala de aula algumas questões centrais e direcionamentos foram traçados, segundo CAINELLI (2009) “a sala de aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos”, sendo assim com base em concepções

dinâmicas acerca do ensino de história e sua real função na vida prática e crítica dos alunos foram planejadas aulas-oficinas que ultrapassassem simplesmente um “estudo do passado pelo passado” (SCHMIDT, 2011).

O conceito aula- oficina da historiadora Isabel Barca foi essencial para produção de aulas-oficinas estas foram pautadas a partir de competências a serem desenvolvidas nos alunos, as mesmas encontram-se nas principais propostas curriculares para o ensino básico e secundário de História.

Ser competente em História segundo Isabel Barca, exige uma compreensão do passado a partir das evidências disponíveis, uma orientação temporal que vise entender as relações entre um passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA,2004) .

O modelo pedagógico, foi pautado no conceito citado acima, aula- oficina (BARCA, 2004). O mesmo parte do pressuposto de que os alunos são agentes do seu próprio conhecimento, ou seja , de que o conhecimento é proporcionado através de indagações causadas pelo professor por meio de atividades intelectualmente desafiadoras, porém para que isso seja efetivamente concretizado em sala de aula, Barca afirma que o Professor de história : “ Terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (BARCA,2004)

O Professor aparece nesse caso não como o detentor do verdadeiro conhecimento ,na qual os alunos são apenas ouvintes, mas como investigador social e organizador das atividades que tendem a problematizar o conhecimento histórico, o aluno passa de ouvinte para protagonista da própria aula. Nessa perspectiva de modelo pedagógico o professor auxilia o aluno a desenvolver um pensamento crítico acerca da história, no livro Ensinar História de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli notamos esta relação que deve ser estabelecida entre professor, aluno e o ensino de História:

“ Ao professor de história cabe ensinar ao aluno como levantar problemas procurando transformar em cada aula de história , temas e problemáticas em narrativas históricas.Ensinar história passa a ser então, dar condições ao aluno poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico de construí-lo.” (SCHMIDT e CAINELLI ,2009).”

No campo da aprendizagem no âmbito do desenvolvimento da consciência histórica, o aluno ocupa o lugar principal na construção do conhecimento histórico e para alcançá-lo é necessário que primeiramente ele compreenda que a História é formada por teorias, que são aptas a mudanças e ser capaz de entender as diferentes relações presentes nas sociedades. A partir da visão de Rüsen (1992):

"A aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual deve adquirir competências da memória histórica. As consciências que permitem efetuar uma idéia de organização cronológica que, com coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências que se necessitam para poder receber e também poder produzir histórias" (RÜSEN, 1992)

A relação entre o saber acadêmico e o saber escolar pode ser estabelecida através de pontes conceituais, na obra de Aarão Reis 2009, observa-se que o principal objetivo é demonstrar que é possível a utilização da História acadêmica no ambiente da sala de aula. Aarão parte do pressuposto em que há diferença entre história acadêmica, que seria a forma específica e profissional de escrever a história, "metodologicamente controlada", e a História de grande circulação, esta que seria a história que está presente no cotidiano da sociedade e diretamente no cotidiano do aluno:

"Enquanto a história de circulação massiva está mais preocupada em construir uma síntese reduzindo o número de hipóteses de modo a produzir um passado mais simples e possível de ser amplamente compartilhado, a história acadêmica, hoje, está mais interessada em multiplicar as hipóteses, ampliando o campo de possibilidades." (AARÃO, 2009)

Aarão (2009) incita um outro ponto, que a história acadêmica ou a escolar seria produzida com o intuito de transmitir o conhecimento histórico, através de uma cultura da escrita e que esta seria para a memorização e entendimento dos fatos históricos.

Nessa relação professor e aluno, é interessante que o professor considere os conhecimentos adquiridos pelos alunos fora da sala de aula, ou seja os conhecimentos prévios, e que essa forma ajude o professor a estabelecer um sentido para essa disciplina, que

não seja apenas a título de curiosidade.

O uso de fontes históricas nas aulas de História é fundamental para a estruturação do conhecimento histórico, a partir do uso do documento o aluno estabelecerá determinada familiaridade com os eventos passados do período em questão auxiliando no desenvolvimento do raciocínio histórico. O trabalho com fontes históricas pode ser o ponto de partida do ensino de História, porém exige determinado cuidado e conhecimento para que o uso dos documentos não seja em vão. No ensino de História, a utilização de documentos fez com que o ensino se tornasse mais amplo e dinâmico deixando de lado o caráter livresco. Neste caso, com base na obra de Schmidt e Cainelli (2009): “Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder as indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado.”

O professor deve ampliar suas concepções acerca do uso e do próprio documento em si, o tipo de documento histórico trabalhado traçando assim os objetivos que se deseja alcançar na utilização das diversas fontes, sejam elas iconográficas, escritas, sonoras.

Em contrapartida o aluno deve explorar de diversas formas as informações contidas nos documentos que lhe está sendo apresentado e na junção dos conhecimentos que traz consigo do assunto aumentando assim suas argumentações históricas.

O desenvolvimento das aulas-oficinas foi composto de dois momentos a elaboração e aplicação do projeto piloto em determinada turma de alunos do colégio no caso a 7º Ano B durante os meses de novembro e dezembro de 2011 e o segundo momento com modificações no projeto piloto inicial no 7º ano D no mês de abril de 2012.

O tema principal das aulas-oficinas foi a Escravidão negra no Brasil durante a primeira metade do século XIX. Em terras brasileiras a escravidão aconteceu primeiramente nos engenhos a partir do século XVI, pois os trabalhos nas plantações de cana de açúcar exigiam grande número de mão de obra e a tentativa de escravizar os índios não foi bem sucedida, pois faziam parte de uma cultura na qual estavam acostumados com uma vida livre e cujo os trabalhos mais densos eram realizados pelas mulheres, neste âmbito os índios não se adaptaram ao trabalho pesado das lavouras e tinham melhores condições para a resistência do que os escravos africanos:

“Os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório. Em termos comparativos, as populações indígenas

tinham melhores condições de resistir do que os escravos africanos. Enquanto estes se viam diante de um território desconhecido onde eram implantados à força, os índios se encontravam em sua casa.” (FAUSTO,1999)

O sistema escravista era desenvolvido em terras africanas em que consistia na venda de inimigos que se transformavam em escravos para reinos diferentes ou até mesmo para territórios árabes, a chegada dos europeus só reafirmou um sistema que já existia no continente africano. A partir de 1441, os portugueses começaram a escravizar os negros, estes eram levados para Portugal e eram utilizados em trabalhos domésticos e urbanos. No Brasil, os portugueses recorreram a utilização da mão de obra escrava pois

“[...] colonizadores tinham conhecimento das habilidades dos negros, sobretudo por sua rentável utilização na atividade açucareira das ilhas do Atlântico. Muitos escravos provinham de culturas em que trabalhos com ferro e a criação de gado eram usuais. Sua capacidade produtiva era assim bem superior à do indígena.” (FAUSTO,1999)

A partir do tema foi estabelecido um recorte cultural utilizando diferentes fontes: iconográficas, músicas, cantigas populares e vídeos relacionados ao assunto.

Abrangendo o tema escravidão através do recorte estabelecido desenvolveu-se a questão do negro em seu tempo através de imagens do pintor Jean Baptiste Debret. Segundo Valéria Lima (2004), o pintor nasceu no ano de 1768, em Paris, França advindo de uma família que possuía posições sociais reconhecidas, por exemplo, seu pai, Jacques Debret, era tabelião, funcionário do rei, dedicava-se aos estudos de História Natural, ou seja, faziam parte da culta burguesia do período, teve sua formação intelectual profunda sendo esta desenvolvida em um meio político conturbado da França revolucionária. Tornou-se um dos principais nomes de sua época sendo considerado por muitos o mais competente no que desejava revelar por meio de sua arte. Debret veio ao Brasil a serviço oficial da corte portuguesa, sendo um dos membros da *Missão Artística Francesa**; por meio desta acreditava-se que uma cultura erudita alcançaria as terras brasileiras revolucionando o panorama de Belas- Artes e inserindo o sistema superior acadêmico.

Valéria Lima (2004) em sua obra afirma que o pintor era responsável por retratar momentos da família real e acontecimentos importantes que envolvessem os membros da corte como o funeral da rainha D. Maria I; porém após estar no Brasil o artista ampliou o caráter de suas obras, Debret procurou resgatar particularidades do país e do povo abordando

os diferentes contextos culturais e sociais da época, o artista

****Missão Artística Francesa***

Segundo a professora de História Moderna da UERJ e pesquisadora do CNPq/Pronex, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves :

“no dia 26 do fevereiro , chegou ao Rio de Janeiro, do navio Calphe, vindo do porto do Havre de Grâce, trazendo a bordo vários franceses, artistas de profissão, para residir naquela que era então a sede da monarquia portuguesa. Essa proposta vinha no bojo das transformações ocorridas no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro, com a transferência da Família Real portuguesa, quando surgiu a necessidade básica de formar uma sociedade culta e ilustrada ao redor da nova Corte, além de aperfeiçoar o aparelho central da Coroa portuguesa em terras americanas, despertando a antiga colônia para uma modernização segundo padrões europeus.

desejava mostrar um Brasil que merecesse ocupar um lugar junto a marcha da civilização e assim tornando-se referência nas artes.

Em seu número de 6 de abril de 1816, a Gazeta do Rio de Janeiro, periódico considerado como porta-voz do governo, noticiou a chegada à cidade, no dia 26 do mês anterior, do navio Calphe, vindo do porto do Havre de Grâce, trazendo a bordo vários franceses, artistas de profissão, para residir naquela que era então a sede da monarquia portuguesa

As imagens do pintor francês são consideradas por muitos autores da historiografia como canônicas no ensino de história, facilmente encontramos suas imagens em livros didáticos quando o tema é relacionado à História do Brasil, compreendemos que ícones canônicos :

[...] seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo que as identificamos rapidamente. Todos nós lidamos, a todo momentos, com imagens canônicas. (SALIBA, 1999)

Jean Baptiste Debret deixou grande herança iconográfica do tempo dos escravos através de seus quadros, as imagens relatam situações vividas pelos escravos, tais como: torturas, trabalhos geralmente exercido por eles na época, rituais religiosos dentre outras atividades e costumes.

Abrangendo o recorte histórico cultural estabelecido, a Capoeira enquanto resistência

foi utilizada para retratar a realidade e experiência negra da época considerando esta como atividade cultural afrodescendente presente até os dias atuais.

Segundo Carlos Eugênio Líbano Soares (2004), a Capoeira surgiu em meio a repressão e tortura sofrida pelos escravos por volta de 1600, porém não se sabe ao certo se o local de origem foram as senzalas ou os quilombos. Praticavam nas senzalas nos momentos de folga aliando golpes, a ginga e a música para que os senhores não desconfiassem que na realidade a dança possuía um caráter de luta e defesa, os golpes eram inspirados nos movimentos dos animais africanos e brasileiros;.

Durante a fuga para os quilombos, a Capoeira foi de suma importância para a resistência contra os capitães do mato e capatazes pois os escravos não possuíam armas somente o corpo para se defender e mesmo sem armas não foram submetidos a escravidão sem se revoltarem, os negros se escondiam nas matas e assim que ameaçados utilizavam os golpes para atacar seus inimigos em busca da liberdade, esta que estava enraizada em todo negro que foi submetido a escravidão no Brasil. Segundo Boris Fausto:

“Seria errôneo pensar que, enquanto os índios se opuseram à escravidão, os negros aceitaram passivamente. Fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos, desde os primeiros tempos. Os quilombos, ou seja, estabelecimentos de negros que escapavam à escravidão pela fuga e recompunham no Brasil formas de organização social semelhantes às africanas, existiram às centenas no Brasil colonial.”
(FAUSTO, 1999)

Foram estabelecidos dois momentos para a aplicação da aula oficina o projeto piloto e o projeto definitivo.

Projeto piloto

O projeto piloto foi dividido em 3 aulas- oficinas que se completassem entre si. Na primeira aula-oficina desenvolvida a fonte histórica principal foi a obra do pintor Debret, porém antes de aprofundar a discussão histórica sobre o artista e sua representação da escravidão a questão das fontes históricas e sua importância foram trabalhadas junto aos alunos revelando o papel fundamental que o uso de documentos históricos exercem no ensino

de História , foram escolhidas 6 pinturas que revelassem realidades diferentes do universo negro e a partir da análise da obra os alunos foram direcionados a uma investigação histórica acerca dos elementos presentes em cada imagem. Abaixo segue as imagens utilizadas:.

- Comboio de café seguindo para a cidade (DEBRET,1827)
- [Jovens negras indo à igreja para serem batizadas](#) (DEBRET-1821)
- Sapataria (DEBRET-1835)
- O Cirurgião Negro (DEBRET-1835)
- Feitores Castigando Negros (DEBRET-1835)
- Execução do Castigo de Açoite (DEBRET-1835)

* As imagens utilizadas foram retiradas do livro : DEBRET, Jean B. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo: Martins;Brasília: INL, 1975

O trabalho com as imagens junto aos alunos esteve pautado em um caráter investigativo, na qual os alunos deveriam indagar as imagens uma a uma, sobre o máximo de elementos distintos que é possível encontrar em tais e a partir dessa atividade investigativa deveriam associar ao cotidiano negro e o que as imagens podem relatar sobre o período, qual a visão do pintor e os aspectos da obra e da época em que foi produzida.

Após trabalhar com a escravidão a partir das imagens, trabalhou-se no projeto piloto a música do grupo de rap Z'África Brasil- Antigamente Quilombos, Hoje Periferia a música apresenta o negro na sociedade atual, o preconceito presente ainda hoje e as feridas deixadas pela Escravidão.

A música Zumbi do músico e compositor Jorge Ben Jor também foi trabalhada na aula-oficina, a música está intimamente ligada a Escravidão e a cultura negra, a letra da música inicia citando várias localidades de origem dos negros que foram trazidos para o Brasil, ligando- os de certa forma a sua terra ancestral - os reinos negros da África. A música também fala sobre Zumbi e o tipo de trabalho exercido por mãos negras na época da escravidão, a música apresenta instrumentos da cultura africana como atabaque e cuíca.

A primeira atividade realizada no projeto piloto, os alunos deveriam desenhar sobre a escravidão com base nos aspectos encontrados nas obras analisadas de Debret e nas letras das músicas discutidas. No total foram obtidos 12 desenhos, os mesmos apresentavam certa identificação histórica entre os temas retratados sendo possível realizar uma tabulação com base nas concepções relacionadas as competências históricas de Isabel Barca nos desenhos.

Nos desenhos representados a competência que está presente é a que se refere à Interpretação de fontes, pois notamos nos mesmos a presença da obra de Debret e a questão da identidade racial discutida na música, neste âmbito foi detectada a relação estabelecida pelos alunos entre as diferentes fontes trabalhadas

Na segunda aula-oficina do projeto piloto, o tema principal foi a capoeira. As fontes estabelecidas para trabalhar com os alunos foram vídeos de mestres contendo depoimentos sobre o seu surgimento, experiências de vida e significados que envolvem essa manifestação cultural herdada dos escravos ; cantigas populares da capoeira também foram usadas como fonte histórica e a importância dos elementos apresentados nas letras das cantigas que remetem ao dilema vividos pelos negros durante a escravidão.

Após os alunos estabelecerem um contato com as cantigas, com os instrumentos da capoeira e seus respectivos significados simbólicos e culturais, foi desenvolvida uma atividade em grupo na qual os alunos eram responsáveis por criar suas próprias cantigas de capoeira. Com base em conceitos-chaves identificados nas cantigas produzidas foi possível traçar uma tabulação referente aos conceitos que compõem a aprendizagem histórica dos alunos em relação ao tema. No total foram 6 grupos compostos por 4 a 5 alunos que compuseram as cantigas, tomamos como base o número de vezes em que foram utilizados um ou mais conceitos presentes nas letras que remetem a escravidão, portanto houve grupos que se enquadraram em mais de classificação abaixo.

Portanto, foi possível notar que os alunos conseguiram estabelecer certa relação entre as fontes que haviam sido trabalhadas, os conhecimentos prévios, pois ao aparecer a palavra herança mais de uma vez, demonstram a relação passado-presente que desenvolveram durante a aprendizagem histórica.

Projeto definitivo

Com base no projeto piloto e seus resultados, o projeto definitivo foi estruturado de acordo com as mudanças estabelecidas e desenvolvido durante o mês de abril de 2012 .

A primeira modificação foi no uso da música Z'África Brasil- Antigamente Quilombos, Hoje Periferia; a música apresenta uma letra crítica porém por ser extensa fez com que os alunos perdessem o interesse em analisá-la sendo a música voltada para um público mais velho de acordo com o vocabulário nela presente, porém a opinião a respeito do uso da

mesma só foi construída a partir da experiência em sala de aula.

A substituição foi feita pela música Canto das Três Raças da intérprete Clara Nunes ; a escolha da música foi feita a partir do que se desejava discutir, a construção da identidade brasileira , os povos que contribuíram para formação do povo brasileiro, sendo um deles o africano; a música estabeleceu uma ligação com as outras fontes utilizadas e os alunos demonstraram grande interesse pelo uso e análise da mesma.

Devido as condições inadequadas dos materiais áudio-visuais dispostos pela escola, no caso a TV Pendrive, os vídeos usados no projeto piloto foram retirados do projeto definitivo, pois houve certa dificuldade das crianças em compreender as falas dos personagens.

As fontes históricas que permaneceram foram: as imagens do pintor Debret, a música Zumbi- Jorge Ben Jor e as cantigas populares de capoeira. As atividades propostas no projeto piloto permaneceram no projeto definitivo revelando os aspectos diferentes de cada turma e acentuando a peculiaridade e particularidade das mesmas.

As cantigas desenvolvidas no projeto definitivo apresentaram certa identificação em conceitos chaves utilizados assim como no projeto piloto. A partir do mesmo foi possível tabular da mesma maneira no projeto definitivo.

No mesmo formato do projeto piloto, a turma se dividiu em 4 grupos e realizaram a produção das cantigas,

Nos desenhos feitos na primeira atividade tanto no projeto piloto quanto no projeto definitivo, notamos uma grande quantidade de desenhos relacionados a *tortura sofrida pelos escravos*, as mesmas também retratadas nas obras de Debret. Notamos o cruzamento de fontes realizadas pelas crianças e as possíveis ligações estabelecidas entre elas, além de percebermos por meio das atividades o que foi associado e absorvido do tema pelos alunos.

O segundo tema em destaque está relacionado ao trabalho executado pelos escravos na época, presente em grande parte dos desenhos em ambos os projetos, os alunos retrataram as diversas atividades tais como na área da agricultura, doméstica e trabalhos no comércio. Os outros temas representados se equilibram nos desenhos produzidos tanto no projeto piloto quanto no projeto definitivo.

Na produção das cantigas de capoeira no projeto piloto os conceitos chaves que ganham destaque em ordem: Escravidão, resistência, opressão e luta seguidos por herança e liberdade. Já no projeto definitivo os que aparecem em destaque em ordem são: liberdade, luta, herança, seguidos por opressão, resistência, escravidão. Abaixo segue um dos exemplos

de cantigas escritas na aula oficina.

Considerações Finais

O desenvolvimento do artigo teve como fundamento relatar e discutir a experiência vivida em sala de aula com base em autores conceituados no campo da Educação Histórica, como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli.

A partir da execução da aula-oficina a dinâmica do ensino de História se fez presente, ao explorar fontes diversas levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos que se faz essencial numa prática de aula oficina, foi possível notar diferentes aspectos que se referem a competências essenciais relacionadas ao conhecimento histórico. O ser competente em história, segundo Barca (2004) requer:

“... uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA,2004)

As competências históricas de Barca, estiveram inseridas em todo processo de aprendizagem dos alunos. A relação dinâmica entre professor- aluno foi primordial para que os objetivos fossem alcançados sendo um dos principais auxiliares do aluno na construção de um conhecimento em que ele é sujeito ativo em todo o processo a partir de uma visão crítica do ensino de História e da própria sociedade em que faz parte.

Concluimos que os alunos foram capazes de participar ativamente sendo os protagonistas da própria aula-oficina, interpretaram fontes variadas, compreenderam o contexto na qual estavam inseridas, suas intenções, levantaram questões acerca do contexto histórico da qual faziam parte e conseguiram expressar o conhecimento adquirido com inteligência e sensibilidade por meio das atividades realizadas.

As aulas-oficinas proporcionaram de certa forma um amplo leque de questões a serem discutidas, como por exemplo o ensino de história, sua função e desenvolvimento em sala de aula e a possibilidade de ultrapassar as barreiras de um ensino tradicional optando por métodos dinâmicos e recortes diferentes relacionados a um mesmo tema.

REFERÊNCIAS

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.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Educação histórica, Teoria e pesquisa , Ijuí:Ed.Unijuí,2011.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Ensinar História,Pensamento e ação na sala de aula, - 2 ed.- São Paulo:Scopione, 2009.

CHAULHOUB, Sidney, “Visões da Liberdade“ in Visões da Liberdade: uma história dos últimos anos da escravidão na Corte, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

DEBRET, Jean B. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo: Martins;

Brasília: INL, 1975

FAUSTO, Boris. História Geral do Brasil. São Paulo: Edusp, 2000.

REIS Aarão, Daniel. A escrita da História escolar:Memória e historiografia/organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha , Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo- Rio de janeiro:ed.FGV,2009

PRADO, J.F. Almeida. O artista Debret e o Brasil. São Paulo: Nacional, 1990. (Col.

Brasiliense), VOL. 386.

Site Utilizado: <http://bndigital.bn.br/redememoria/missfrancesa.html>

<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=7144&sid=593>

Texto: Dra. Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, professora de História Moderna da UERJ e pesquisadora do CNPq/Pronex.

Músicas :

Z'África Brasil - Antigamente Quilombos, Hoje Periferia ,2002. Álbum : Antigamente Quilombos, Hoje Periferia.

Zumbi – Composição letra e música Jorge Bem Jor -1972, Álbum: “A Tábua de Esmeralda – 1972”.

CANTO DAS TRÊS RAÇAS - Clara Nunes Composição: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro 1974.

5. REFLEXÕES ACERCA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Aline do Carmo Costa Barbosa¹³

RESUMO: Para Rüsen é da “presença ativa do passado no quadro de referências de orientação da vida prática atual que parte toda consciência histórica”. (RÜSEN, 2010:77) Esta definição coloca como fundamental a relação da práxis no cotidiano dos indivíduos como ações orientadas pelas interpretações que fazem da História. O conceito de consciência histórica em Jörn Rüsen, também nos traz importantes contribuições para repensarmos tanto a (re)inserção da didática da histórica na ciência histórica, como também para refletirmos sobre o conhecimento histórico dos alunos na sala de aula, papel antes esquecido à Pedagogia. Seu estudo, no entanto, não é suficiente para a leitura de uma sociedade que arca com problemas graves como o Brasil: a necessidade de refletir sobre a educação básica para jovens e adultos em situações limítrofes. Para discutir tal questão, utilizo neste trabalho Hans-Jürgen Pandel, autor contemporâneo alemão que identifica sete tipos de consciência histórica. Entre os sete tipos, duas delas são importantes para pensarmos a situação dos alunos jovens e adultos: a consciência econômico-social, que diz respeito ao modo com que os indivíduos pensam as distinções socioeconômicas na sociedade; e consciência de historicidade, que analisa o modo com que os indivíduos interpretam as mudanças e permanências na História. Por último, pretende-se pensar a consciência crítica a partir de Paulo Freire, que nos traz a defesa de uma consciência histórica como inserção crítica na história. Com um diálogo entre os três autores, busca-se levantar questões e propostas que produzam maior relevância no ensino de história para jovens e adultos.

O presente trabalho insere-se nas discussões da pesquisa de mestrado “*Ensino de História para alunos Jovens e Adultos: investigações acerca da Consciência Econômico-Social e Consciência de Historicidade nos alunos do Colégio Lyceu de Goiânia*”, que tem por objetivo analisar o modo como se opera a consciência histórica deste público de alunos. Porém, para realizar tal investigação, propôs-se primeiramente refletir sobre o conceito de Consciência Histórica em Jörn Rüsen e posteriormente pensar nas contribuições que Paulo Freire pode fornecer para irmos além nas proposições de relevância pragmática para educação de jovens e adultos.

O termo “Consciência Histórica” tal como entendemos nas pesquisas didático-históricas atuais, e que utilizam da Metodologia da Educação Histórica, remetem principalmente ao conceito de Jörn Rüsen. Entender este conceito possibilita compreendermos em que medida o conhecimento histórico está relacionado com o modo com que os homens se orientam, esperam, e interpretam o tempo.

O campo de definição da Consciência História no pensamento de Rüsen é amplo,

¹³Mestranda em História - UFG

porém, pode ter como base para sua constituição, principalmente, a relação entre o conhecimento histórico e a orientação no presente. Segundo o autor, toda consciência histórica está articulada com três elementos: a experiência no tempo, a interpretação do tempo, e a orientação no tempo e, portanto, não pode ser:

meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2006).

A Consciência Histórica em Rüsen é definida como inerente a todos os homens, pois remete a um complexo de modos com que os seres humanos lidam com as mudanças experienciais orientando-se temporalmente. “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica.” (RÜSEN, 2001, p. 53).

No momento em que os homens procuram constituir sentido temporal, e todos procuram, estão revelando o modo como operam a consciência histórica. Em Rüsen, a consciência histórica é analisada como:

(...) fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência

histórica a soma de 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. 56-57).

Esta compreensão que estreita as relações entre a história e a vida cotidiana é o eixo no qual se legitimam as reflexões que almejam produzir relevância na vida prática atual dos homens. Pois partindo do pressuposto de que o ser humano se orienta temporalmente e intencionalmente no mundo, através de sua consciência da história, não se pode negar que há no conhecimento histórico elementos que dão arcabouços para os homens realizarem ações. Esta consciência histórica reflete o que Rüsen denomina de articulações de experiências e intenções no tempo. No qual a Consciência Histórica é o “trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 59).

Tais articulações são expressas, segundo o autor, mediante a narrativa histórica, é através do narrar que podemos perceber como se dão as constituições históricas de sentido. Nas narrativas podemos perceber como “são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens no 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. 66-67)

Mediante reflexões sobre a narrativa histórica, Rüsen definiu uma tipologia da Consciência Histórica na tentativa de compreender os modos com que se operam mentalmente estas articulações entre experiências e intenções. Ou seja, como os homens constituem sentido e, portanto, como objetivam suas ações através das interpretações e de uma constituição de sentido temporal. Dessa forma, a narrativa dá forma ao conhecimento histórico enquanto produtor de orientações para a vida prática.

Esta tipologia define quatro tipos de Consciência Histórica, que pode nos fornecer melhores percepções de como se estruturam o pensamento histórico nas articulações que produzem intenções e ações no tempo. A *Consciência Histórica Tradicional*, está baseada nos modelos culturais e tradições que podem servir de eixo norteador para afirmações de ações que estejam moldadas em valores já preestabelecidos, interpretações que diante das mudanças temporais, estabelecem permanências guiadas por memórias comuns de determinados povos.

“Se a vida prática se orienta predominantemente em termos de tradições, a razão que molda os valores se encontra na permanência que a história ajuda a trazer a nossa memória.” (RÜSEN, p. 64 2010).

A *Consciência Histórica Exemplar* baseia-se nas interpretações que retiram do passado os exemplos que podem guiar tanto o presente quanto o futuro. Neste caso, as regras são a base para ações, e não as tradições. (Rüsen). A experiência neste tipo de consciência serve como lição, como aprendizado, e como norma. “O modo de orientação realizado pela consciência histórica neste tipo de exemplo está focado na regra: implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais.”

A *Consciência Histórica Crítica*, se distingue das duas formas anteriores por incluir na forma de lidar com o passado a percepção da ruptura. Neste caso há elementos “desorientadores”. “O conceito de uma totalidade temporal abrangente que inclui o passado, o presente e o futuro envolve, deste modo, algo negativo: a noção de uma ruptura na continuidade ainda operativa da consciência.” Neste caso, a relevância histórica pode se concretizar no momento em que “dizemos não às orientações temporais predeterminadas de nossa vida”.

Por último, a *Consciência Histórica Genética*, adiciona ao modo com que os homens interpretam o passado, a perspectiva de mudança em meio a permanência, em que a orientação se constrói “dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico”. (RÜSEN, 2010, p. 69). Este tipo de consciência histórica “anuncia a formação da consciência histórica como um princípio do ensino de História, pautada numa racionalidade baseada num agir humano cuja referência é a dialética da vivência histórica, a partir de experiências individuais e coletivas.” (SCHMIDT, 2011, s/p)

Se o conhecimento histórico pode desempenhar papel relevante na vida prática dos sujeitos, é necessário compreender como e em que medida ele pode fazê-lo positivamente. “Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.” (RÜSEN, 2007, p. 87)

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o

sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torna-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.” (RÜSEN, 2010, p. 107)

O assenhorar-se de si a partir da história inclui nos homens a capacidade de decisões conscientes e autônomas sobre suas ações no presente, permitindo-lhes libertações de coerções impostas pelo próprio conhecimento histórico antes não refletido. Este aprender a si mesmo, em Rüsen, é alcançado no processo de constituição de sentido na consciência histórica. Este processo precisa ser aprendido, e o é através do que o autor denomina de Formação Histórica.

Neste aprendizado, há três modos de competências históricas que permitem a Formação Histórica. A competência de experiência, em que o sujeito, abrindo-se para a experiência de outros e de si mesmo, distingue qualitativamente o passado do presente, reconhecendo as permanências e as mudanças presentes em seu mundo, “e um sentido desses sempre resulta em benefício da competência dos sujeitos para agir”.

A competência interpretativa, em que os sujeitos se abrem para diversas interpretações, alargando a compreensão de determinadas posições e produzindo assim, problematizações sobre o presente e novas formulações sobre o modo em que estão inseridos na História. E por última, a competência de orientação:

No aprendizado histórico, os quadros de orientação da vida prática modificam-se. São historicizados e, por isso, enriquecidos com um “senso de realidade” (Wilhelm von Humboldt). Esse senso pode ser descrito como capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, e de reconhecer as chances de formação existentes em si e em seu agir. Também essa modificação possui uma determinada qualidade, um direcionamento preciso. Ela leva, da coerção dos dados prévios impostos às posições e à vida, à liberdade de refletir sobre as

posições e de escolher as perspectivas historicamente fundamentadas.
(RÜSEN, 2010, p. 117)

Estas três dimensões (experiência, interpretação, e orientação) estão presentes em toda Consciência Histórica. E quando articuladas no aprendizado histórico, podem desempenhar papel positivo na produção de relevância pragmática na vida dos sujeitos.

Definir o conceito de Consciência Histórica em Rüsen, nos dá suporte para pensar em como conhecimento histórico cumpre suas funções e está relacionado com a as carências de orientação e com a vida prática dos indivíduos. E é partindo deste conceito de Consciência História que o presente trabalho coloca como questão reflexões acerca do conhecimento histórico em alunos jovens e adultos no Brasil.

(...) o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente.(RÜSEN, 2010, p. 44)

Por si só, a experiência de estudar depois de adulto já é marcada pelo desconcerto, uma experiência de privação, quando não, para muitos, humilhante. Em relação aos estudiosos da educação para jovens e adultos, Rocco aponta que “há, ao que tudo indica, um consenso entre os autores no que se refere aos objetivos visados: trata-se de um processo destinado a “suprir a falta de algo” ou “compensar uma situação de carência”.” (ROCCO, 1979).

É pensando nesta realidade dos alunos jovens e adultos, que dialogamos ainda com Paulo Freire (1921-1997) pedagogo brasileiro, que influenciou significativamente muitos pensadores e educadores brasileiros, principalmente aqueles engajados com a educação popular. Segundo Thiago Augusto Divardim de Oliveira:

As ideias de Paulo Freire, estão intimamente ligadas aos problemas

das sociedades por onde passou e viveu, juntamente com a preocupação sobre a maneira como as pessoas eram educadas. Ao invés de apenas criticar as limitações das formas de ensino e alfabetização, o autor testou novas formas de educação, sistematizou seu pensamento e propôs uma educação emancipadora, voltada a superação dos problemas do capitalismo. (OLIVEIRA, 2012, p. 115)

Paulo Freire dedicou boa parte de seus estudos a educação de jovens e adultos, formulou concepções pedagógicas, criou métodos de aprendizagem, e refletiu sobre a condição social em que se encontravam. Porém, qual a relação possível entre Paulo Freire e Jörn Rüsen?

Há também no pensamento de Paulo Freire definições de Consciência Histórica, (*Consciência Crítica*) e reflexões sobre o modo com que os homens lidam com a história quando produzem ações no presente. Os caminhos que os dois autores percorrem são distintos, primeiramente por uma principal razão: Rüsen reflete sobre a Consciência Histórica enquanto historiador, e fundamenta-a de acordo com a estrutura racional própria do pensamento especificamente histórico. Paulo Freire, enquanto pedagogo, fundamenta suas reflexões sobre consciência histórica através de elementos gerais do pensamento, sem necessariamente sistematizar a relação dos homens com o seu tempo à elementos específicos da epistemologia do conhecimento histórico. Segundo Oliveira (2012, p.156), Paulo Freire trouxe “contribuições praxiológicas, enquanto o pensamento rüseniano apresenta maiores preocupações com a produção do conhecimento histórico, ainda que leve em consideração os aspectos políticos presentes nesta atividade.”.

No entanto, de acordo com o autor, tais diferenças “não impedem a aproximação dos dois autores (...). ambos apresentam a preocupação com uma formação ontológica dos seres humanos e defendem uma relação completa das pessoas com o conhecimento”. (2012, p.156). Segundo Schmidt tanto em Paulo Freire quanto em Rüsen a:

(...) consciência tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão

temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação histórica e, portanto, da cultura histórica. (SCHMIDT, 2011, s/p)

Porém, gostaria aqui de colocar uma questão mediante a aproximação destes dois autores. Em Paulo Freire, a relação que se estabelece entre os homens e a história é uma relação em que o sujeito deixa de ser passivo e se torna um sujeito ativo na história. Em Rüsen, a relação que se estabelece é com o ganho experiencial, interpretativo, e orientativo que alarga a capacidade de orientação dos homens. É possível falar de aproximações entre a consciência histórica de Rüsen e a consciência crítica de Paulo Freire, se identificarmos estas diferenças de posicionamento mediante as relações entre sujeito e história?

A tipologia da consciência em Freire gira em torno da capacidade do indivíduo de se relacionar com si e com o mundo, passivamente ou ativamente:

Freire diz que a consciência do homem pode evoluir em diferentes níveis. A consciência ingênua ou consciência semi-intransitiva representa uma aproximação espontânea em relação ao mundo sem que o homem se reconheça como agente, permanece mero expectador. A consciência ingênua-intransitiva se caracteriza por ampliar a capacidade de compreensão e de resposta aos desafios do meio (cf. BECKER, 1998, p. 48). Na consciência transitivo-crítica o homem cria e recria suas ações, é sujeito, conhece a causalidade dos fenômenos sociais, assimila criticamente a realidade e tem consciência da historicidade de suas ações. É a consciência transitivo-crítica que possibilita a construção da autonomia. (ZATTI, 2007, p. 52).

Para dar continuidade a esta reflexão, é preciso perceber qual o sentido de orientação no presente e expectativa de futuro que Paulo Freire emprega, como também quais os limites impostos para a aquisição dessa consciência.

Se em Paulo Freire o homem é um ser em situação, “pensar a sua situacionalidade é

fundamental para a sua compreensão como um ser de práxis.” (CARVALHO, OLIVEIRA: 2007). A situação encontrada, principalmente nos alunos jovens e adultos do Brasil, foi definida em Paulo Freire como uma situação de “marginalizados” ou de “oprimidos”, e justamente através desta visão que a sua perspectiva de práxis histórica não poderia ser outra se não a que fosse realizada a serviço da libertação e da transformação desta realidade.

À consciência oprimida não é possível uma visão estrutural da realidade; está impossibilitada de perceber a causalidade dos fatos e seu nexos estrutural; não vê que os fatos históricos são produtos humanos e não materialização da vontade divina, das forças do destino ou de outras forças superiores ao homem. (CARVALHO, OLIVEIRA, 2007, s/p)

Se a consciência oprimida não se transforma, as possibilidades de transformação da realidade também se esgotam. É preciso que os indivíduos se conscientizem de sua própria condição, desvendando os interesses e a historicidade dos fatos, para que abandonem a visão de que não há nada a ser feito, “que é assim porque é assim”.

De acordo com Paulo Freire, o tema fundamental de nossa época é a *dominação*, não podendo portanto estar fora de questão quando tratamos da conscientização e da ação histórica dos homens.

Quando os temas estão ocultos pelas situações-limites, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes as respostas dos homens sob a forma de uma ação-histórica não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas, encontra-se algo não experimentado. (FREIRE, 1980, p, 29-30)

Este é o ponto chave que separa Jörn Rüsen e Paulo Freire quando tratamos da

Consciência Histórica em alunos jovens e adultos no Brasil. E é justamente este ponto que gostaríamos de acrescentar a nossa reflexão. É preciso refletir sobre a possibilidade do aprendizado histórico em Rüsen, tomando como base as competências nas quais falamos acima, partindo de questões que reconheçam que há situações limites, e que há temas ocultos por estas situações, como por exemplo, e principalmente a *dominação*.

Ao reconhecer tais limites, o conhecimento histórico pode servir de auxílio para que os homens desvendem a dominação, e superem-na com o ganho experiencial, de orientação, e interpretação que a consciência histórica pode fornecer. Este reconhecimento em Paulo Freire inclui como objetivo da conscientização, a *emancipação*.

Na perspectiva freireana, o objetivo é aliar educação a um projeto histórico de emancipação social: as práticas educacionais deveriam estar relacionadas a uma teoria do conhecimento. Conseqüentemente, a educação aparece como ato de conhecer e não como uma simples transmissão do conhecimento ou bagagem cultural da sociedade. Uma vez que conhecimento e poder são considerados intimamente ligados, tradições e práticas culturais no ensino, por exemplo, estão sob suspeita de dissimular relações de dominação. (TORRES, 1997, p.70).

Em uma educação pensada a partir da situação de alunos que voltaram a escola ou iniciaram os estudos quando adultos, em uma educação popular, que se constituiu a luta de Paulo Freire ao incluir a emancipação como objetivo de sua proposta educacional, pois todo o seu pensamento esteve ligado a proposição e reconhecimento de uma classe oprimida e dominada pelas classes opressoras e hegemônicas. Em seu pensamento a presença teórica do marxismo é marcada por tais reconhecimentos. Segundo Feitoza:

O materialismo histórico e dialético serviu e serve como instrumento teórico-metodológico para a Educação Popular, porque tais estudos partiram de sistemas concretos, cujo foco está na tentativa de emancipação humana e na necessária transformação do mundo, o que me leva a refutar as teses de

que este é o fim deste método, como compreensão, interpretação e intervenção na realidade. (FEITOZA, 2008, P. 37)

Para Paulo Freire, segundo Vicente Zatti:

“a indigência, a pobreza, a insuficiência de recursos materiais, limitam a possibilidade de decisão, limitam a liberdade, e assim, limitam a autonomia. Por esse motivo, uma educação que busca formar para a autonomia deve estar preocupada com a transformação dessas condições concretas que limitam a autonomia. Essa transformação tem caráter político, por isso a educação está vinculada indissociavelmente com a política. (...)A autonomia encerra em si certa rebeldia, na medida que implica a não aceitação passiva e acrítica do mundo.” (ZATTI, 2007, p. 54)

Em Rüsen, o indivíduo que adquire a forma mais elaborada de consciência histórica, a *forma genética*, pode a partir daí garantir sua autonomia de pensar historicamente, reconhecendo os limites e as possibilidades presentes em seu tempo, porém, não há em sua teoria elementos que apontem para uma emancipação social a partir do aprendizado histórico. Talvez o modo de pontuar mais claramente tais distinções seja analisando a reflexão em que Rüsen reconhece como relevante a questão do poder na sociedade, em que o autor afirma que “A ciência impõe à política a ótica da verdade, a fim de que aqueles que têm que conviver em meio ao poder se entendam mutuamente, sem necessariamente tender a eliminar-se uns aos outros” (RÜSEN, p. 127). Em Freire, não há entendimento nem convivência “em meio ao poder” porque este precisa ser reconhecido para a prática da luta em eliminá-lo:

[...] negando à prática educativa qualquer intenção desveladora, reduzem-na à pura transferência de conteúdos 'suficientes' para a vida feliz das gentes. Consideram feliz a vida que se vive na adaptação ao

mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação.
(FREIRE, 1995, p.27).

Em 1986, Rüsen explicou como a emancipação não se tornou objetivo principal da Didática da História:

“Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de história era definido como “emancipação”. Era esperado que através do saber histórico, os alunos poderiam obter a habilidade de autodeterminação, que eles poderiam participar ativamente das decisões políticas que influenciaram sua vida diária. Este objetivo, no entanto, não era uma simples discussão histórica; ele estava muito ligado a outras ciências sociais e à educação política em geral.”
(RÜSEN, 2006, p.14)

Como Paulo Freire **colocou em debate um comprometimento com o ensino para camadas populares sob uma perspectiva de relevância social, individual e principalmente política dos sujeitos aprendizes**, o autor está inserido nas discussões relacionadas ao que Rüsen denominou de *educação política em geral*, e talvez por isso, as diferenças sejam mais claramente definidas quando pensamos na formação e na *intenção de formação* destes dois autores. Em Freire:

“Não há dúvida alguma de que seu pensamento pedagógico é claramente político. Toda a “Pedagogia do Oprimido” assim como seus textos mais recentes estão impregnados de uma intenção revolucionária. A “conscientização” nunca foi considerada como um objeto estritamente educativo. Seu objetivo constante é que o povo assuma a responsabilidade política da história”.

(DOMINICE, OLIVEIRA, 1981, p.135)

A proposta que realizamos neste trabalho, enfim, é de que se reflita, partindo do conceito de Consciência Histórica em Jörn Rüsen, sobre a possibilidade de virmos a incluir em nosso horizonte de expectativa a noção de *emancipação social*, tal como incluiu Paulo Freire em sua concepção de educação. Pois assim, além do ganho de orientação no agir, voltada pra a luta pela transformação social, que os alunos podem obter a partir da complexização da consciência histórica, podemos pensar também em um Ensino de História impregnado de *intenção revolucionária*, que reflita sobre as relações de poder e dominação que setores hegemônicos exercem na vida de alunos jovens e adultos no Brasil. Pois, assim como Moacir Gadotti já apontou em 1983, “A questão do poder tem caído no esquecimento nos meios educativos. É preciso dar-lhe audiência outra vez.” (GADOTTI, 1983, p. 8)

Referências Bibliográficas:

CARVALHO P.C, OLIVEIRA, P. *A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire*. Revista Paideia, Ribeirão Preto, 2007.

DOMINICE, P. OLIVEIRA, R. *Pedagogia dos oprimidos: opressão da pedagogia. O debate pedagógico*. In *Leitura Crítica de Paulo Freire*, TORRES. ED. Loyola. São Paulo. 1981.

FEITOZA, Ronney da Silva. *Educação Popular e Emancipação Humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade*. Filosofia e Educação (Online), Revista Digital do Paideia. Vol, 2. Nº1. Abril/Setembro de 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. Ed. Cortez e Editora, São Paulo, 1983.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2012.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. *Educação de Adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil*. Ed. Loyola. São Paulo, 1979.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão* in *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

_____, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba. Ed. UFPR, 2010.

_____, Jörn. *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 1ªreimp. 2010.

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

SCHMIDT, M.A.M.S. *Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros*. Revista Educar em Revista, n, 42. Curitiba, Oct/Dec, 2011.

TORRES, C. A. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. EDIPUCRS, Porto Alegre.

6. OS JOVENS E A INTERNET: USOS E DOMÍNIOS A SE CONSIDERAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

*André Luiz Batista da Silva¹⁴
andrepropar@gmail.com*

Resumo: O artigo que se apresenta origina-se de uma investigação realizada no segundo semestre de 2011, tendo como sujeitos 40 jovens estudantes do 9º ano de uma escola pública municipal de Araucária/Pr. O objetivo da investigação situa-se em compreender de que forma os jovens em contexto de escolarização relacionam-se com a internet e com o conhecimento histórico. As bases teóricas dessa investigação ancoram-se na articulação entre a cultura conceituada a partir de Williams (2003), a cultura escolar (FORQUIN, 1993), a cibercultura (LÉVY, 1999) e a cultura juvenil (SNYDERS, 1988). No que tange a questão relativa ao conhecimento histórico disponível na internet e sua validade, dialoga-se com os historiadores Roger Chartier (2007) e Carlo Ginzburg (2010). No âmbito metodológico a investigação inscreve-se na perspectiva qualitativa fundamentada em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), onde se aplicou um questionário estruturado em questões acerca dos usos da internet realizados pelos jovens e questões relacionadas à validação do conhecimento disponível na internet. As respostas dos jovens ao instrumento de investigação foram analisadas a partir da análise de conteúdo fundamentada em Franco (2003). Como resultado da investigação pode-se apontar que os jovens investigados possuem um domínio técnico e que os usos que fazem da internet são objetivos. Observou-se, também, que os jovens investigados utilizam critérios para validar o conhecimento disponível na internet, porém seu domínio epistemológico ainda

14

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Araucária, Coordenador de História da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, membro do Grupo de Professores de História de Araucária. Participante do Portal de Educação Histórica da Sala Digital do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da UFPR coordenado pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Professor no curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná – FANEESP.

é elementar. Esses resultados ressoam na consideração de que com a presença da internet no contexto escolar e fora dele requer que se repense o ensino e a aprendizagem da História na perspectiva de um letramento nas especificidades desse tipo de conhecimento.

Palavras-chaves: Jovens. Internet. Conhecimento histórico.

Introdução

Entre os dispositivos tecnológicos presentes no espaço escolar destaca-se a presença cada vez maior do computador e da internet. Desse modo, considerar a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço escolar significa tomar tais tecnologias relacionadas a um mundo social perspectivado por um conceito de cultura, tanto de sua dimensão ideal, documental quanto social (WILLIAMS, 2003). Para tanto, pelo menos, quatro relações conceituais sobre a cultura devem ser consideradas quando se discute a presença de computadores e da internet no espaço escolar:

A primeira é a consideração de que a escola se constitui como um mundo de cultura (MAFRA, 2003), seja do ponto de vista de uma cultura da escola que abrange seu contexto específico, seja do ponto de vista de uma cultura escolar definida como “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didatização e que constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

A segunda é a consideração da configuração de um “ciberespaço” que permite a conectividade entre as pessoas de diferentes lugares, o que significa a emergência de uma “cibercultura” definida “como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” implicando em uma modificação na relação com o conhecimento e, por conseguinte, na relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (LÉVY, 1999, p. 17 e 156).

A terceira é a consideração dos sujeitos no espaço escolar, ou seja, de sujeitos que carregam, apesar da escola, uma cultura referente a sua condição, seja de professor, seja de estudante.

A quarta consideração é relativa ao conhecimento histórico e a internet entendendo que as implicações dessa relação vão desde a falsificação de fontes históricas, a possibilidade

de se aprender história e realizar múltiplas conexões entre conhecimentos e fatos históricos, a validade das interpretações históricas presente na internet à relação entre o produtor de discursos históricos e seus receptores¹⁵ (CHARTIER, 2007; GINZBURG, 2010¹⁶).

Tomando os referenciais acima citados, este estudo objetiva, de modo geral, compreender que relação de uso jovens estudantes estabelecem com a internet fora do espaço escolar e em que essa relação pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem da História.

Considerando os objetivos expostos, a investigação se desenvolveu metodologicamente na formulação de um instrumento de investigação – questionário -, aplicado a 40 jovens estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária/Pr. O questionário aplicado se divide em dois elementos: um com referência aos usos da internet dimensionados em sítios mais acessados e outro referente ao uso como busca de informações e conhecimentos na internet, dimensionado em assuntos procurados, forma, método e critérios de confiabilidade da informação/conhecimento, principalmente o conhecimento histórico.

O referencial teórico/metodológico desta investigação ancora-se na perspectiva da pesquisa qualitativa fundamentada em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), onde a análise dos dados obtidos pelo instrumento de investigação se realiza na perspectiva da análise de conteúdo, fundamentada em Franco (2003).

As categorias de análise referente aos usos da internet realizados pelos jovens foram dimensionadas em “domínio técnico” da internet e “domínio epistemológico”. Um “domínio técnico” pode ser entendido quando os jovens apresentam conhecimentos práticos e simbólicos de manuseio, ou seja: sabem navegar pela internet. Um “domínio epistemológico” refere-se ao uso do conhecimento disponível na internet. No caso dessa investigação, um

15

A relação estabelecida entre Burke e Chartier foi primeiramente realizada pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt em uma conferência intitulada “A Educação Histórica na Era Google” em 2011 - Conferência proferida no XIV Seminário de História –FAFIPA: Historia e historiografia na era dos extremos. Paranaíba, 24.10.11.

16

Entrevista e palestra realizada por Ginzburg em Porto Alegre/RS no evento acadêmico Fronteiras do Pensamento em 2010. Disponível online em , acessado em 30/08/2011

domínio epistemológico refere-se aos processos de validação do conhecimento histórico disponível na Rede Mundial de Computadores.

Quanto à categoria de um domínio técnico de uso da internet, em estudo anterior (SILVA, 2011) verificou que os jovens investigados acessam a internet por períodos contínuos superiores a duas horas e 30 jovens acessam a internet de suas próprias casas. Embora 39 dos 40 jovens investigados façam uso frequente da internet, uma parte considerável deles não possui acesso à internet em sua residência e que, portanto, seu acesso quanto à durabilidade de tempo é restrito (SILVA, 2011).

Os jovens e a internet: do domínio técnico ao domínio epistemológico na perspectiva do ensino e aprendizagem escolar

Sabendo-se da frequência, durabilidade e localidade dos acessos a internet realizado pelos jovens, procurou-se saber que sítios da internet acessam com maior frequência. Para tanto se elaborou uma questão na qual os jovens respondentes deveriam numerar de 1 a 7 as lacunas referentes aos sítios da internet e 0 como opção de nunca ter acessado determinado sítio presente na questão. Foi considerada maior frequência de acesso às numerações de 1 a 3 e menor frequência de acesso de 4 a 7.

Os dados apontam que a maioria dos jovens investigados acessam com maior frequência as redes sociais¹⁷, sendo que apenas 4 dos jovens respondentes nunca acessaram as redes sociais. Outro sítio que se apresenta bastante acessado por estes jovens é o *Youtube*, sítio em que são depositados vídeos dos mais diversos gêneros. Além do uso de bate-papos como o *MSN*, os jovens acessam com frequência considerável o buscador do *Google*, sendo uma quantidade superior a 55%. Outra observação pertinente quanto a maior frequência de acesso é a pouca atenção dada a sítios como *Blogs* e *Wikipédia*, sítios relacionados a conteúdos e informações muito próximas ao conhecimento escolar e de outra natureza – *Blogs* com conteúdos exotéricos, noticiários, de opinião e *Wikipédia* com conteúdos enciclopédicos. Entretanto, deve-se ponderar que 19 dos 40 jovens investigados conhecem e utilizam com alguma frequência a *Wikipédia* e 35 dos 40 jovens acessam o *Google*, onde a primeira referência de qualquer assunto direciona-se a *Wikipédia*.

17

Vide Tabela 1 do anexo.

Dos dados referentes aos sítios que os jovens mais acessam pode-se observar outra perspectiva de um domínio técnico, ou seja, o ponto de vista simbólico desse domínio – o conhecimento da linguagem e estrutura de determinado sítio.

Considerando que os jovens investigados possuem um domínio técnico, tanto físico quanto simbólico, questiona-se: Qual a pertinência dos dados sobre os sítios da internet mais acessados pelos jovens aos processos de ensino e aprendizagem escolar com o uso da internet?

Uma primeira observação se refere aos sítios que mais e menos se vinculam ao conhecimento escolarizado na perspectiva de Forquin (1993) – *Youtube*, buscador *Google*, *Blog* e *Wikipédia* - como os menos acessados, com exceção do *Youtube* e buscador do *Google*.

Pode-se argumentar que 35 jovens acessam ou já acessaram o *Youtube* e o *Google* e 18 e 19 respectivamente já acessaram *Blogs* e a *Wikipédia*. Porém, não se pode garantir a qualidade de uso e domínio desses acessos na perspectiva da aprendizagem escolar.

Argumentou-se aqui que um quantitativo considerável dos jovens no contexto dessa investigação acessam sítios da internet que podem conter conteúdos escolares, entretanto pontua-se:

Quando acessam a internet que assuntos os jovens investigados procuram?

Para compreender as respostas dadas pelos jovens investigados, elaborou-se uma tipificação dos assuntos acessados em assuntos escolares, assuntos de entretenimento, assuntos de notícias e assuntos mistos.

Uma resposta à questão proposta se direciona majoritariamente a assuntos relacionados ao entretenimento matizado pelas redes sociais e sítios de vídeos e jogos¹⁸. Apresenta-se, também nas respostas dos jovens assuntos relacionados a novidades e informações. Quanto a assuntos diretamente relacionados ao conhecimento escolar, observaram-se acessos motivados exclusivamente por pesquisas e trabalhos solicitados pela escola.

Dois pontos chamam a atenção nas respostas dos jovens: o primeiro é que os assuntos pertencem ou se relacionam com a cultura juvenil, desde a perspectiva de relacionamentos e amizades, jogos, esportes, novelas e vídeos. O Segundo ponto é que ao acessar ou buscar o assunto do seu interesse muitos mencionam o tipo de sítio em que esses assuntos podem ser

18

Vide Tabela 2 do anexo.

encontrados. Infere-se desses dois pontos que a relação dos jovens investigados não se realiza de modo aleatório ou subjetivo, mas sistemático e objetivo, pois sabem acessar os sítios onde estão os assuntos que lhes interessam.

Conclui-se nas questões apresentadas e discutidas que a maioria absoluta dos jovens investigados possui um domínio técnico, seja físico ou simbólico, da internet. Esse domínio modifica-se em função de seu uso ou de experiências de uso da internet. O uso da internet pelos jovens não se relaciona diretamente aos conhecimentos escolares, mas a elementos da sua cultura matizada pelo que Snyders (1998) caracteriza da cultura juvenil como “cultura primeira” na perspectiva de ser uma cultura de grupo, sendo a internet atualmente um modo organizador dessa cultura.

Conforme se observou dos dados contidos sobre o acesso dos jovens à internet e sítios mais acessados, as maiorias dos jovens investigados já acessaram o buscador do *Google* e dois deles dizem fazer uso mais frequente para a realização de trabalhos escolares, o que não exclui que os 38 restantes não o tenham feito alguma vez na vida. Considerando esses elementos elaborou-se duas questões:

A primeira: se o jovem já fez algum trabalho escolar utilizando-se da internet e de que modo o fez?

A segunda: se o seu professor lhe pedisse para fazer um trabalho escolar utilizando-se da internet e de que modo o faria?

Das respostas dos jovens observou-se que a maioria deles realiza e realizaria seus trabalhos escolares utilizando-se do buscador do *Google*, em alguns casos iriam direto a *Wikipédia*¹⁹.

Quanto aos assuntos apontados pelos jovens sobre os trabalhos escolares realizados utilizando-se da internet, têm-se como respostas os assuntos voltados para as disciplinas escolares de Geografia, Ciências e Educação Física, o que se refere a um contexto cultural da própria escola. As formas de realização desses trabalhos parecem confirmar o que Brito (2005) define como “*pescópia*” e, em alguns casos, a cópia como pesquisa se realiza apenas com um click. Para além da análise dos assuntos e formas, é interessante observar que os jovens investigados conhecem, pelo menos parcialmente, os mecanismos operacionais do *Google*, navegam através dele até encontrar o que lhes interessa. Para alguns, bem poucos,

19

Vide Tabela 3 do anexo.

realizar um trabalho escolar com a utilização do buscador do *Google* requer alguns critérios sobre a forma dos assuntos encontrados nos sites acessados, onde se inferiu que para esses jovens os assuntos/conteúdos devem “estar de forma interessante”, ser “bem explicados” e “resumidos”.

As respostas dos jovens a questão de como realizariam seus trabalhos escolares demonstram que os jovens em geral copiam, seja de forma manuscrita, digitada ou em um click de impressão, seja resumido o texto na cópia de trechos. Os jovens não mencionam da perspectiva de professores a utilização de critério algum referente ao assunto a ser pesquisado, os critérios que se apresentam são critérios desenvolvidos pelas experiências dos próprios jovens com o uso da internet ou realização de seus trabalhos escolares.

Conforme se observa, os jovens desenvolvem seus próprios critérios para selecionar o conteúdo de seu trabalho escolar, cabe questionar que critérios utilizam para ter certeza de que o conteúdo que está disponível nos sítios que acessam é verdadeiro ou plausível?

Desse modo, a questão colocada aos jovens foi: Tudo o que está na internet é verdade ou apenas algumas coisas? Como faz para saber se o que está na internet é verdadeiro ou não?

Nas respostas a essa questão²⁰ observa-se que dos 40 jovens investigados, 2 não responderam a questão e 36 deles consideram que os conteúdos disponíveis na internet são relativamente verdadeiros e apontam, nesse caso, suas estratégias para verificar a veracidade do conteúdo. Observa-se que nessa relação com os conteúdos disponíveis na internet, os jovens apresentam uma postura crítica com relação ao conhecimento, encarando suas incursões na Rede Mundial de Computadores na perspectiva de pesquisadores.

Conforme se observa, pode-se desse quadro estabelecer os critérios que os jovens investigados utilizam para validar um conhecimento disponível na internet. Os critérios foram sistematizados das respostas dos jovens em: popularidade do site; sites confiáveis; confronto com outros sites; leitura e interpretação do conteúdo e proximidade com o conhecimento que já possui.

Embora se possa inferir que os critérios utilizados pelos jovens sejam frágeis, pois a internet replica o mesmo conteúdo, entende-se, considerando as suas experiências com o conhecimento, que os critérios utilizados são individualmente plausíveis e sofisticados, dado que cada jovem aponta um elemento do método crítico²¹.

²⁰

Vide Tabela 4 do anexo.

²¹

Os jovens e a internet: a questão do conhecimento histórico e considerações

Observou-se que a maioria dos jovens possui um domínio técnico com relação à internet, contribuindo para isso a sua experiência de uso. Observou-se, também, que pelas respostas às questões acerca da veracidade dos conteúdos disponíveis na internet, pode-se afirmar que, em termos gerais, sua relação com o conhecimento disponível na internet apresenta indícios de um domínio epistemológico do conhecimento científico no sentido de sua objetividade metódica. Entretanto, considera-se que o conhecimento histórico possui uma especificidade epistemológica e uma forma específica de ser validado (RÜSEN, 2001). Tomando essa premissa, questiona-se: De que modo os jovens podem se relacionar com o conhecimento histórico disponível na internet? Tomando a preocupação e as implicações decorrentes da questão colocada, perguntou-se aos jovens investigados se já pesquisaram algum assunto relacionado à História na internet? Que assunto era esse?

Observou-se dessa questão que dos 40 jovens, 21 deles haviam realizado pesquisas sobre assuntos relacionados à História sem que lhes pedissem, os quais:

- Sobre Hitler (3); Guerra de Canudos (2); Revolução de 30; Sobre os Chineses; Independência do Brasil; Segunda Guerra Mundial; República Velha; Sobre noivas e trabalhadores; Pirâmides; Revolução; Sobre quem criou a internet e os primeiros computadores (2); Princesa Isabel; História da Capoeira; Sobre a Constituição; Sobre como foi inventado o carro e Guerra do Golfo.

Embora a questão pedisse pesquisa sobre assuntos relacionados à História sem que fosse solicitado pela escola ou quem quer que seja, as pesquisas dos jovens relacionam-se diretamente com conteúdos trabalhados na escola. Supõe-se que realizaram as pesquisas para sanar curiosidades ou carências suscitadas pelas aulas de História. Infere-se das repostas dos jovens que a relação que estabelecem com conteúdos históricos por meio da internet estabelece-se, primariamente, pela relação com o conhecimento histórico escolar.

Tomando as considerações de que os jovens investigados estabelecem critérios aproximados dos critérios científicos para validar o conhecimento disponível na internet, não se observando critérios específicos do conhecimento histórico nas respostas dos jovens e que a relação com o conhecimento histórico se estabelece a partir das demandas da escola,

O método crítico está sendo considerado na perspectiva de Marc Bloch em *A Apologia da História*. Confira BLOCH, Marc. *A Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2002. pp. 89-109.

questiona-se: Qual a função da escola com relação ao conhecimento histórico disponível na internet? Que implicações podem ser colocadas quanto à relação do jovem com o conhecimento histórico disponível na internet?

Primeiro, pode-se apontar pelo aspecto positivo da disponibilidade de conhecimento histórico na internet, sendo este acessível aos alunos enquanto informação. Essa perspectiva de positividade pode ser entendida e problematizada a partir dos apontamentos de Barca (2007):

Pensar a educação histórica no início do século XXI, é tarefa complexa e como sempre polêmica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente. Na sociedade carregada de informação múltipla em que hoje vivemos somos permanentemente confrontados com diversas visões de mundo, por vezes em conflito entre si – tanto do passado como do presente – e que muitas vezes colidem também com os nossos conhecimentos, interpretações e emoções. [...] Tal pressuposto não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma 'conclusão histórica', bem como a distinção entre História e Ficção (BARCA, 2007, p.5 e 6).

Pode-se apontar pelos aspectos problemáticos que a internet replica os conteúdos, ou seja, se buscar a validação por meio de repetições de conteúdo em outro site corre-se o risco de validar um conhecimento não-plausível. Os conteúdos disponíveis na internet não são validados ou questionados pela perspectiva metódica das fontes, ou seja, as narrativas históricas disponíveis na internet não são tomadas como fontes históricas e nem a mídia em que a narrativa está disponível é compreendida como uma fonte específica, relacionada a uma linguagem cultural específica – tipo do site, a produção do site, o objetivo do site, a quem se direciona, como funciona, etc. As implicações colocadas fazem “coro” a fala do historiador Carlo Ginzburg (2010) quando diz que “a escola precisa da internet, a internet precisa da escola onde o verdadeiro ensino acontece”.

Que alternativa há para a superação das implicações apontadas?

A Educação Histórica tem-se apontado como um campo de pesquisas sobre a aprendizagem histórica e a relação dos sujeitos com o conhecimento histórico balizado pela epistemologia da História, trazendo como resultados de suas investigações apontamentos didáticos e metodológicos para o ensino e aprendizagem da História no contexto escolar. Entre os apontamentos, pode-se considerar a perspectiva trazida por Lee (2006) e Barca (2006) a partir de um conceito de literacia histórica entendido como uma alfabetização e letramento na ciência da História. Entendendo a questão pelo viés da Educação Histórica e pelo conceito de literacia histórica, pode-se considerar como alternativa às implicações

colocadas sobre os jovens e o conhecimento histórico disponível na internet, a escola atentar para o ensino e aprendizagem da história balizada, também, pela epistemologia do conhecimento histórico, pelo seu letramento ou pelo que Schmidt (2009) conceitua como uma “cognição histórica situada” no conhecimento histórico.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

_____. A educação histórica numa **sociedade** aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.

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

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Plano Editora, 2003

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 164, 2006. (Dossiê Educação Histórica).

LESARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G.. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999

MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Pinto de Carvalho (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SILVA BRITO, Gláucia da e PURIFICAÇÃO, Ivonéia da. **“PESCÓPIA” NO CIBERESPAÇO: UMA QUESTÃO DE ATITUDE**. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 5, n. 15, maio-agosto, 2005, pp.1-12. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, Paraná.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, UFG, Goiânia, vol. 14, n. 1, p. 203-213, jan/jun, 2009 (Dossiê).

SILVA, André Luiz Batista da. Os Jovens e a Internet: Considerações para o uso da internet nos processos de ensino e aprendizagem escolar. In: **II STED – Seminário de Tecnologia Educacional de Araucária**, 2011.

SNYDERS, Georges. **Alegrias na Escola**. São Paulo: Manole, 1988

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

ANEXO:

TABELA 1: Sítios da internet mais frequentados pelos jovens

Maior frequência de acesso	Sítios	Menor frequência de acesso	Nunca frequentado
32	Redes Sociais	4	4
28	Youtube	7	5
26	MSN	8	6
23	Google	12	5
11	E-mail	17	12
4	Blog	14	22
3	Wikipédia	16	21

Fonte: Produzida pelo autor em 2011.

TABELA 2: Assuntos mais acessados pelos jovens

ESCOLARES		ENTRETENIMENTO		NOTÍCIAS		MISTO	
Trabalhos de escola	2	Jogos e redes sociais	8	Notícias do dia e do mundo.	2	Vídeos, pesquisas e fotos.	1
XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX	X X X	Vídeos de esportes radicais	1	Famosos, maquiagem, cabelo, etc	1	Vários assuntos, não tem um assunto específico.	1
XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX	X X X	Sobre Futebol	4	Músicas novas, bandas novas ou novidades sobre famosos	1	Redes sociais e pesquisas	1
XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX	X X X X	Normalmente busca no Orkut ou no Google ou no Youtube. Busca por música e frases.	8	Pesquisas sobre cantores como Elvis Presley e Raul Seixas.	1	Músicas e trabalhos	1
XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXX	X X X	Vídeos, MSN e Orkut.	4	Capoeira, vídeos. Pretendo aprender mais.	1	Fotos, jogos de futebol e resumo de novelas	1
XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXX	X X X X	Fotos de carros	1	Gosto de saber sobre o mundo, o que acontece. Costumes de outras religiões.	1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	

Fonte: Produzida pelo autor em 2011.

TABELA 3: Assuntos e trabalhos escolares realizados com a utilização da internet

ASSUNTO	FORMA COM QUE FEZ	FORMA COM QUE FARIA
Educação Física (4)	“Fui no Google e perguntei o assunto, apareceram vários textos. O que eu achei melhor eu copiei e escrevi na folha”	Numerado em outro
Elementos químicos (doping) e jogos Pan-americanos (3)	“Sim, digitei o tema do trabalho e tudo sobre aquilo aparece”	Numerado em outro
Educação Física, histórico do Voley (2)	“Sobre o histórico do Voley e traduzi o trabalho do inglês”	Numerado em outro
Futsal e Voley	“Já fiz, procurei sobre o futsal, sobre o voley bol. É só entrar no Wikipédia que lá tem tudo que eu preciso saber”	Numerado em outro
Ignorado (5)	“Sim, coloco no Google o assunto, na maioria das vezes aparece no Google ou no Wikipédia”	“Na verdade não tem um site específico, você só precisa colocar no Google e daí aparece vários sites, daí é só escolher aquele que resume e explica melhor o assunto”

Israel e Oriente Médio (4)	“Sim, eu procurei texto, resumi os textos e baixei imagens para o trabalho”	“Procuraria textos informativos, resumiria. Um site que eu sempre uso e a Wikipédia” (6) “Google, e iria clicando em cada site para achar o mais interessante” (2)
Jogos e Brincadeiras tradicionais	“Sim, digitei no Google”	“Entraria no Google, digitaria o assunto pedido e copiaria ou imprimiria o texto”
Basquete	“Sim, eu imprimi a folha”	Numerado em outro
Jogos Pan-americanos	“A procura foi na Wikipédia”	“Eu procuraria em sites como o Google e a Wikipédia e outros sites que alguns professores recomendam” (3)
Inglês	“Sim, em Inglês no Google Tradutor.	Numerado em outro
Educação Física (2)	Ignorada	Numerado em outro
Geografia	“Eu fiz um resumo com o texto que tirei da internet”	“Iria na Lan House e procuraria no Google”
Óxidos e Bases	“Pesquisas no Google”	“Google e digitaria o que era o assunto e copiaria e entregaria” (3)
Ignorado	“Já fiz muitos, faço pesquisas, leio e anoto o que é mais importante”	“Iria no Google e leio e anoto o mais importante”.
Time	“Sim, eu entrei na internet e pesquisei sobre o time do Santos”.	“Eu faria manuscrito e seria no Google”.
Experiências químicas (2)	Ignorado	“Eu iria no Google” (9)
Países Asiáticos	“O Google”	“Iria nos sites de trabalhos escolares como o Google que só coloca o nome do trabalho que faz e acha”
Ignorado	“Pesquisaria no Google” (3)	Numerado em outro

Fonte: Produzida pelo autor em 2011.

TABELA 4: Conteúdos acessados pela internet e considerações apontadas pelos jovens acerca dos conteúdos.

CONSIDERAÇÃO SOBRE O CONTEÚDO	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES DOS JOVENS
Verdadeiro	02	“Sim. Por que o que você foi buscar já tem alguma coisa que você sabe, você procura avanços no seu conhecimento.” “Só pesquiso no Google, o site mais confiável”.
Relativo	36	“Às vezes sim... procuro saber em sites mais populares”. “Apenas algumas coisas, eu procuro saber por revistas e livros”. “Na minha opinião algumas pessoas colocam coisas que ajudam, as outras que são verdadeira, mas tem pessoas que colocam só por colocar e acaba prejudicando nossa pesquisa”. “Na minha opinião nem tudo é verdade, porque muita gente tem acesso e podem modificar. E o jeito mais fácil de saber se é verdade é só ler, ou navegar em sites confiáveis”. “Apenas algumas coisas que tem na internet é verdade, outras não. É só você ficar olhando e tentando interpretar que você percebe que algumas coisas são montagens”. “Algumas coisas. Apenas leio, como já tenho conhecimento do que pesquiso, vejo se as coisas batem, se encaixam”. “Na minha opinião apenas a metade é verdade, procuro em dois sites para saber se as histórias são iguais para saber se é verdade”. “Apenas algumas coisas, pesquiso em todas as páginas com aquele assunto e tiro uma conclusão”.

Fonte: Produzida pelo autor em 2011.

7. POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – UFPR²²

e-mail: andressinhagarcia@hotmail.com

Orientadora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt²³

e-mail: dolinha08@uol.com.br

RESUMO: O trabalho trata sobre as possibilidades do desenvolvimento do pensamento histórico de crianças no contexto da Educação Infantil, e as formas pelas quais esse processo pode acontecer no âmbito da aprendizagem histórica. As investigações de Cooper (2002, 2006) evidenciam algumas formas como o conhecimento histórico se faz presente para as crianças, apontando que a construção deste conhecimento, pautado em processos próprios da investigação histórica podem contribuir no desenvolvimento social, emocional e cognitivo destes sujeitos. Fundamentando-se na perspectiva da Educação Histórica, em Rüsen (2001, 2007, 2010) – Consciência histórica, formação histórica - e particularmente nas investigações de Cooper, foi realizada uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com o objetivo de identificar como o documento propõe a relação das crianças com o conhecimento histórico. A partir desta análise, é possível apontar que é proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico, predominando uma perspectiva construtivista, orientada no quadro de referência da didática geral. Os resultados ainda parciais desta investigação, apontam que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, a exemplo das investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006), podem trazer contribuições à formação histórica inicial das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil - Educação Histórica - aprendizagem histórica - formação histórica.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas nesse artigo, estão relacionadas a pesquisa de mestrado em andamento, que busca investigar as possibilidades e perspectivas da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil, tendo como referência o campo da Educação Histórica. Este trabalho insere-se no conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora Dr. ^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao abordar a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, inicialmente, é comum ter como resposta, olhares desconfiados e questionamentos sobre as possibilidades e

²²Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Desenvolve sua pesquisa com auxílio de bolsa CAPES-REUNI.

²³Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora 1D CNPQ e fundação Araucária. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR)

potencialidades desta relação para a formação das crianças pequenas.

Nesta desconfiança, é possível que estejam presentes concepções sobre o que é e para que serve aprender história, pautados em uma visão tradicional do ensino de história, em um modelo reprodutivista de narrativas “verdadeiras” sobre o passado, da abordagem de sujeitos, tempos e fatos desconectados de elementos que possam tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Outra possível questão, seria a incompatibilidade entre interpretações de teorias da psicologia genética, sobre como as crianças aprendem e a aprendizagem histórica, supondo a compreensão desta a partir das concepções mencionadas.

Os questionamentos podem estar baseados ainda, na preocupação com uma escolarização precoce, visto que, a medida em que novas pesquisas apontam para as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, tem se desenvolvido também propostas e práticas voltadas a Educação Infantil, que se afastam do potencial humanizador da educação ao buscarem antecipar, muitas vezes de maneira mecanicista, aprendizagens próprias do Ensino Fundamental, como o domínio do código escrito, por exemplo. Nesse sentido, aprendizagem histórica poderia soar como uma contradição a uma proposta humanizadora. No entanto, ainda é possível supor que a preocupação com esta questão, ainda decorra da primeira.

Para apresentar a investigação sobre as potencialidades e possibilidades da aprendizagem histórica para crianças pequenas, este texto apresentará o campo da Educação Histórica, onde fundamenta seus pressupostos e concepções a respeito da aprendizagem histórica; os possíveis diálogos entre a Educação Histórica e a Educação Infantil, fundamentando principalmente a partir das investigações da historiadora inglesa, Hilary Cooper (2002, 2005), e apontar alguns resultados da análise realizada sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), onde foram identificadas as formas e os objetivos com que é proposta a relação das crianças com o conhecimento sobre o passado.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Identificando-se com os debates sobre a Ciência da História e sua função didática, desenvolveram-se a partir da década de 1970, na Inglaterra, estudos no campo do ensino de História preocupados em compreender a constituição e desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores. Esta problemática passou a ser pensada e investigada a

partir de estudos empíricos, que passavam a reconhecer a partir da própria epistemologia da História, os elementos constituidores das ideias históricas. Delineava-se o campo da Educação Histórica; atualmente com investigadores em vários países nos diferentes continentes.

Segundo Schmidt e Cainelli (2011, p.11), essa mudança tem aproximado os interesses e preocupações de pesquisadores das universidades e de professores de história que atuam na escola, contribuindo ainda com a busca por um ensino de História mais significativo para os sujeitos envolvidos.

Como mencionado, o campo da Educação Histórica, em meio aos debates que colocavam em questão a cientificidade da produção do conhecimento histórico, se constituiu tendo como referência as teorias que reafirmam a História como ciência, e seu caráter didático. Na perspectiva de Rüsen (2010), a Didática da História pode ser entendida como uma parte da ciência da História que estuda a aprendizagem histórica. O ensino de história envolve a didática da história em um projeto mais amplo, tendo como referência o processo de humanização. Esta relação pensada a partir da teoria da consciência histórica (RUSEN, 2001) foi e tem sido, uma importante referência teórica para os estudos da Educação Histórica.

De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica é a capacidade inerente aos seres humanos de se orientarem no fluxo do tempo. É um processo de atribuição de sentido a experiência humana no tempo, em que ocorre um processo de experiência, interpretação e orientação. É uma capacidade de gerar sentido que se manifesta em todas as situações da vida prática, e por se relacionar as expressões temporais (presente, passado e futuro) manifesta-se também na forma como os indivíduos atribuem sentido a História, em todas as suas dimensões, seja escrita, pensada, vivida ou ensinada.

Da mesma forma que outras ciências, espera-se que a História produza efeitos sobre a realidade, nesse sentido, é colocado em questão, os efeitos que a produção do conhecimento histórico, e a maneira como os sujeitos se relacionam com ele, influenciam no desenvolvimento da Consciência Histórica, que por sua vez baliza a ação dos indivíduos e grupos.

Quando se trata de pesquisa em educação, trata-se de sujeitos, experiências e conjecturas que exigem a construção de um arcabouço teórico e metodológico, pelo qual a ciência cumpra sua função explicativa sobre o mundo social; possibilitando formas de compreender e intervir, considerando seu potencial transformador, seu compromisso e relação

com as demandas sociais. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica nas investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), tem constituído de forma dialógica entre estudos empíricos e o referencial da teoria da Consciência Histórica (RUSEN, 2001), seus pressupostos teórico-metodológicos.

Compartilhando a concepção da linha de pesquisa no qual está inserido no PPGE-UFPR, as investigações realizadas pelo LAPEDUH-UFPR, abordam as relações entre cultura, escola e ensino, percebendo a necessidade de olhar para a escola como um “mundo social”. Isso significa localizá-la em um movimento histórico, e neste, investigar realidades concretas, onde na intersecção de experiências coletivas e individuais, de precisas conjunturas históricas, constituem-se a objetividade do real.

Nesse sentido procura-se investigar, em contextos de escolarização, as relações que os sujeitos estabelecem com as ideias históricas, tendo como referência a teoria da consciência histórica (RUSEN, 2001), mas de forma dialógica, constituindo novos pressupostos teórico-metodológicos através do que é apontado nos estudos empíricos e em categorias que possibilitem desenvolver formas de intervenção nos processos de aprendizagem histórica, buscando contribuir com o desenvolvimento da *literacia* histórica (LEE, 2006), perspectivando o processo de humanização.

Schmidt (2011), em seu texto **“A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen”**, aponta horizontes para as potencialidades da Educação Histórica, como processo de intervenção que possa contribuir com a perspectiva de humanização, construindo diálogos entre o pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire e o historiador alemão Jörn Rüsen, tendo como referência a categoria cultura

“Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo.” (SCHMIDT, 2011, p. 198).

Essa fala, descreve a importância e o sentido de “aprender a ler o mundo

historicamente”, e relaciona-se com o que Rüsen chama de “*formação histórica*” (2010, pg.95). O autor enfatiza que formação histórica, não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirma ainda que “Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.”(RÜSEN, 2010, p. 104). Cabe então pensar sobre como são oportunizadas as experiências das crianças com o passado, e de que forma são possíveis mediações que orientem o desenvolvimento do aprendizado histórico.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL - A TRAJETÓRIA POR PESQUISAS NO BRASIL

A principal referência que fundamenta este trabalho, para pensar a relação de crianças da Educação Infantil²⁴ com o conhecimento histórico, são as investigações realizadas no campo da Educação Histórica pela historiadora inglesa, Hilary Cooper.

Este caminho foi tomado pela relevância do trabalho da pesquisadora, mas também, por não terem sido identificadas até o momento, investigações no Brasil, que se relacionem especificamente ao pensamento histórico das crianças pequenas.

Para identificar as investigações relacionadas ao pensamento histórico de crianças da Educação Infantil no Brasil, inicialmente foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações do Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>) e passou-se a organizar uma base de dados. Neste portal há a possibilidade de escolher uma área do conhecimento e nesta buscar produções a partir de palavras chave.

A partir de leituras realizadas sobre a temática, foram identificados alguns elementos que poderiam levar a pesquisas, que mesmo de forma indireta, estivessem relacionadas ao tema. Sendo assim foram utilizadas as mesmas “palavras chaves” para buscar em diferentes “áreas do conhecimento”.

As áreas do conhecimento selecionadas foram: *História, Educação, Ensino-aprendizagem e Ensino-aprendizagem em sala de aula*. Nestas duas últimas não foi

²⁴ A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, e é voltada para bebês e crianças de 0 a 5 anos. O documento que constitui o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), é anterior a lei nº11.274/2006 que estabelece a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Desta forma, o RCNEI apresenta uma divisão dos objetivos para crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos. Com base nestes dados, neste momento da pesquisa, foi definido o recorte para a investigação sobre a aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil com idades entre 4 a 5 anos.

identificado nenhum resultado, buscando por outros temas nas mesmas, ainda assim nada apareceu, o que levou a hipótese de que talvez os trabalhos pertinentes a estas áreas tenham sido remanejados para outras, como a de Educação.

As palavras chave utilizadas foram: *educação infantil, ensino de história, didática da história, pré-escola, narrativa, natureza e sociedade, tempo, tempo histórico, aprendizagem, aprendizagem histórica*.

Neste processo foram identificadas na área do conhecimento *História*: 10 ocorrências para ensino de História, 27 para narrativa, 7 para tempo, 2 para tempo Histórico e 1 para aprendizagem.

Na área de conhecimento *Educação*, foram identificadas 5 ocorrências para Didática da História, 253 para Educação Infantil, 55 para Ensino de História, 551 para História, 79 para Narrativa, 7 para pré-escola, 88 para tempo, 1 para natureza e sociedade, 1 para tempo Histórico, 1 para aprendizagem e 179 para aprendizagem Histórica.

Foram selecionados os trabalhos, cujo título apresentava alguma possibilidade de aproximação com o tema de pesquisa da dissertação. Dos trabalhos selecionados foram lidos os resumos e analisados trabalhos que interessavam por se relacionarem a discussão pretendida.

Foi realizada ainda, pesquisa na base de artigos científicos do Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), no método “integrada”, com a palavra chave “*Educação Infantil*”, com a delimitação: “*Brasil*”. Foram obtidos 304 resultados, lidos todos os títulos, selecionados os trabalhos que se aproximavam com a questão da pesquisa, realizada a leitura dos resumos e salvos os que, de alguma forma, poderiam trazer elementos que contribuíssem com a discussão pretendida. Relacionado ao ensino de história e com menção as crianças da Educação infantil, foi identificado o artigo das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães: “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações”. O texto apresenta uma proposta interessante, que possivelmente poderá ser utilizada no processo de investigação, mas mesmo este, ainda não apresenta pesquisa realizada com as crianças, ou tendo a Educação infantil como foco.

Com o mesmo caminho, mas desta vez com as palavras “*educação infantil+história*”, foram identificados 13 resultados. Entre estes, mereceu destaque, o texto das pesquisadoras, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Letícia Ribeiro dos Santos, Dorli Ribeiro Basílio,

“Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil”. Com a palavra-chave “*Didática da História*”, foram identificados 20 resultados, nenhum deles relacionado ao tema de pesquisa.

Estes sites de pesquisa foram escolhidos por possibilitarem o acesso a uma quantidade significativa de produções acadêmicas nacionais. Nesse sentido, é possível apontar que até o momento, não foram identificadas investigações realizadas no Brasil, com preocupação voltada ao pensamento histórico das crianças na Educação Infantil na perspectiva da Educação Histórica, sendo que apenas o texto das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães, demonstrou algum indicativo para pensar a relação desses sujeitos com o conhecimento histórico. No entanto, destacam-se os trabalhos que buscam compreender os significados e produção das *narrativas* infantis.

Para Rüsen, “Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente 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.” (2001, p.149). Para este autor o pensamento histórico se expressa na e pela narrativa histórica. Apesar da relevância das pesquisas desenvolvidas a partir das narrativas infantis, elas não tomam esta categoria como expressão do pensamento histórico, ou mesmo com a preocupação de investigá-lo. Portanto não serão utilizadas neste momento do trabalho.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS INVESTIGAÇÕES DE HILARY COOPER

Em seu livro *History in the early years*²⁵ (2002, p. 13), Cooper relata, que em estudo realizado em 2000, crianças da Educação Infantil de cinco países europeus foram indagadas a respeito do que conheciam sobre o passado. Segundo a pesquisadora, elas demonstraram que sabiam muito sobre “os dinossauros”, os “Flinstones”, “relatos de criação”, mencionaram ainda as “guerras mundiais” (crianças da Inglaterra e Grécia), “a guerra grega da independência” (crianças gregas), e na Romênia uma das crianças explica que “*meu papai não participou, mas tem buracos nas paredes*” para se referir a “revolução”. Cooper chama a atenção para como estes conhecimentos configuram potencialmente o sentido de identidade das crianças.

Afirmando sobre a potencialidade das crianças pequenas em recontar e modificar

²⁵ Foi utilizada a tradução espanhola do livro, intitulada *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*.

histórias tradicionais, integrando sua própria experiência, a autora aponta, como “descobrir sobre o passado”, torna-se uma contribuição ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, e auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações (Cooper, 2006, p. 184). Sobre como a relação com o passado relaciona-se com o desenvolvimento de um senso de identidade, ela afirma:

desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois *“Histórias são o reservatório de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações”* (OKRI, 1996)” (Cooper, 2006, p. 184)

Nesse sentido, “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente”, demonstram tanto a importância do caráter didático da História como ciência, como a necessidade de pautar o aprendizado histórico em sua ciência de referência. A preocupação com estas questões, não se limita apenas no reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas sim, de que o contato com o conhecimento sobre o passado implica na relação que se estabelece com o próprio passado e com a maneira como ele está no presente. Se é esperado que o aprendizado da História, seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as formas pelas quais se constrói este conhecimento.

Considerando os estudos de Piaget (1956), sobre o desenvolvimento processual das medidas de tempo pelas crianças, a autora aponta que frequentemente é suposto que elas não se interessam pelo passado, pelo fato de não poderem medir o tempo. No entanto, Cooper destaca que as crianças estão imersas em concepções de tempo, e que a capacidade de mensurá-lo, pode ser desenvolvida quando relacionada as experiências subjetivas de tempo. A autora também aponta a influência sobre a consciência de tempos passados que proporcionam as relações familiares, e o fato de que as crianças estão rodeadas por restos físicos do passado, os quais também formam parte do seu presente (2002). Elementos que ampliam a importância e a necessidade de investigações que se preocupem com *o que* as crianças sabem sobre o

passado, mas principalmente *como* elas sabem, que relações estabelecem com o passado e atribuem sentido, abrindo possibilidades para que estes conhecimentos sejam mediados por um processo de aprendizagem histórica que contribua com a formação histórica inicial das crianças.

Hilary (2006) propõe que para ajudar as crianças a se relacionarem ativamente com o passado, é necessário que se desenvolva, mesmo que de forma embrionária, “linhas do pensamento histórico”, que constituem elementos da investigação histórica. Seriam elas:

- 1 – Conceitos de tempo (causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo);
- 2 – Produção de inferências a partir das fontes (elaborar perguntas sobre as fontes históricas, visto que estas são vestígios incompletos do passado que permanecem);
- 3 – Criação de fatos sobre o passado (interpretações sobre o passado, compreensão das razões pelas quais, frequentemente existe mais de uma interpretação válida sobre o passado);

Para o desenvolvimento destas linhas do pensamento histórico, Cooper propõe uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado, na qual, a partir do interesse e das experiências das crianças é possível engajá-las em investigações históricas. Considera ainda que nesse processo

o desenvolvimento de argumentos pela crianças, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa (...) é mais importante do que uma resposta necessariamente correta (2006, p. 185).

Para demonstrar as potencialidades do trabalho, que toma como uma de suas preocupações, o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças da Educação Infantil, cabe apresentar um relato do livro de Hilary, onde esta descreve a situação em que uma professora, a qual as crianças não percebiam como alguém que esperava delas apenas “respostas corretas”, trabalhavam sobre uma coleção de “coisas velhas” que haviam levado, entre estas havia barras de ferro, máquina de escrever antiga e um brinquedo de madeira. Registrou quando os meninos com quatro anos conversavam (2002, p.34; 2006, p. 185):

James disse que gostaria de “*voltar atrás no tempo*” e ver como haviam sido usadas. Quando seu amigo disse que sentia pena das pessoas que as haviam utilizado, James explicou “*As pessoas que usavam se sentiam sortudas, porque não conheciam nada diferente. Meus filhos terão novos brinquedos e irão olhar para os meus brinquedos como coisas do passado.*” (COOPER, 2002, p.34; 2006, p. 185).

Como a própria autora afirma, apresenta-se nesta fala um pensamento histórico

elaborado, que assim como outras experiências realizadas pelas próprias professoras e descritos por Hilary, apontam sobre as potencialidades de a partir do que “as crianças sabem sobre a vida” poder contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico e sua formação histórica inicial. Esta preocupação não está relacionada apenas com as pessoas que elas *venham a ser*, mas porque considera-se que as crianças *são*, e é preciso pensar como a relação com o passado pode contribuir com a relação que constroem consigo e com o outro numa perspectiva humanizadora.

A RELAÇÃO COM O PASSADO NO REFERENCIAL NACIONAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Como parte da investigação de mestrado, foi realizado um estudo exploratório que consistiu na análise do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Não se pretende com a análise do conteúdo deste documento, revelar “o que acontece na escola”, compreende-se de acordo com Rockwell & Ezpeleta (1989), que é a partir da expressão local, “que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação” (Rockwell & Ezpeleta, p.11, 1989).

A opção pela análise do documento, foi tomada pelo fato de que este constitui uma referência nacional para as Instituições de Educação Infantil, inclusive para o processo de construção de diretrizes próprias de vários estados e municípios. Apesar de existirem, e serem válidas, críticas a forma como o documento foi construído este processo teve avaliação e contribuições de pesquisadores expoentes nas investigações que envolvem a Educação Infantil.

O RCNEI (BRASIL, 1998), se apóia em uma organização por idades, crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos²⁶. É composto por três volumes: vol. I- Introdução, vol. II- âmbito de experiência: Formação Pessoal e Social e vol.III- âmbito de experiência: Conhecimento de Mundo, este é constituído pelos eixos de trabalho: Identidade e autonomia; Movimento; Artes visuais; Música; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; e Matemática. (BRASIL, 1998)

²⁶ O documento é anterior a lei federal nº11.274/2006 que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos.

Na primeira etapa da análise, procurou-se identificar no documento as concepções de: formação, aprendizagem, cultura, infância/criança, a maneira como está proposta a relação da criança com o passado, e de que forma e com quais objetivos, aparecem procedimentos relacionados com o desenvolvimento do pensamento histórico; tendo como referência as investigações de Cooper sobre e as possibilidades que ela aponta para o desenvolvimento de “linhas do pensamento histórico”, que constituem elementos da investigação histórica.

É possível apontar que é proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico, mencionada algumas vezes quando feita referência a relevância do trabalho com outras culturas e com elementos daquelas que são próprias das experiências das crianças, indicando o objetivo de desenvolver o respeito a diversidade, a identidade e ampliar o repertório cultural das crianças, indicando um potencial relacionado a perspectiva de formação, cabe analisar este exemplo:

A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. *Conhecer a história e a cultura* dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para *resgatar o valor* de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode *ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo*. (BRASIL. 1998, p.65)

Para que se trabalhe de forma mais completa o sentimento de ser brasileiro e a *identidade nacional*, pode ser interessante também percorrer realidades mais distantes, de outros países, de outros povos. Por exemplo, ao se pesquisar os costumes e a geografia de *civilizações distantes da moderna*, são oferecidos *parâmetros* para que as crianças tenham mais *consciência* desses elementos presentes na sua cidade ou região (BRASIL. 1998, p.65). [grifos nosso]

Apesar da relevância que é dada a relação da criança com o conhecimento histórico para superar questões como o preconceito étnico, o documento ainda não contempla formas específicas de trabalhar com o conhecimento sobre o passado, predominando uma perspectiva construtivista, orientada no quadro de referência da didática geral. Objetivos que percebem na história, formas de desenvolver pensamentos elaborados que superem visões estereotipadas e preconceituosas, podem encontrar possibilidades a partir de uma aprendizagem que perceba de forma mais complexa a relação das crianças com o passado, que não dependem apenas do fato de serem colocadas em contato, “conhecerem 'a história'” dos vários povos, mas de desenvolverem elementos que constituem a cognição histórica.

No volume III, é proposto em diferentes eixos de trabalho, atividades que englobem levantamento de informações junto aos pais sobre a história do nome de cada um; sobre as

histórias da comunidade; levantamento sobre as brincadeiras dos pais quando crianças; referência a danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que fazem parte de diferentes tradições presentes na cultura brasileira, indicando que é interessante informar sobre a origem e contexto histórico de sua produção. Estes são exemplos de propostas interessantes e que colocam a criança em relação com o conhecimento histórico, no entanto, aparecem de forma fragmentada que parecem utilizá-las para partir das experiências das crianças (com a família, a comunidade), mas com foco no desenvolvimento de outros conhecimentos que não o histórico. Fontes históricas, são tomadas como fontes de informação, sem serem problematizadas como elementos fundamentais que remetem a procedimentos próprios da investigação histórica.

No que diz respeito ao desenvolvimento de sentido temporal, este aparece muito pouco quando relacionado ao conhecimento histórico. A ideia de transformação no tempo é abordada principalmente em relação as paisagens. Elementos constituidores do desenvolvimento da concepção de tempo aparecem de forma esparsa, nas áreas de linguagem oral e escrita, no eixo natureza e sociedade (tópico lugares e paisagens), e mais especificamente na área de matemática, onde ainda assim não é estabelecida relação com a construção do conhecimento histórico pela criança.

Durante o processo de análise do RCNEI, emergiram outras questões a serem analisadas, e que parecem relevantes para dialogar com outros resultados e apontar perspectivas para investigações sobre o pensamento histórico das crianças. Particularmente, no vol. III – Conhecimento de Mundo – as áreas do conhecimento que constituem eixos de trabalho próprios, apresentam fundamentação a partir de investigações sobre a aprendizagem das crianças, pautadas no conhecimento de referência. Mesmo que permeadas pela orientação do construtivismo, fica perceptível a maneira pela qual a criança se relaciona e constrói conhecimento sobre determinada área, as possibilidades e perspectivas de aprendizagem e formação que o processo educativo pode proporcionar quando orientado pela discussão e investigações próprias da área de conhecimento em questão.

Os resultados ainda parciais deste trabalho, apontam a importância e necessidade de ampliar as investigações sobre *o que* e *como* as crianças sabem sobre o passado, reconhecendo ainda que é possível que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, a exemplo das investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006), possa trazer contribuições necessárias a formação histórica inicial dos sujeitos.

Uma vez que desejamos a construção de sociedades mais justas e humanas, e estamos convencidos das capacidades formativas na relação com o conhecimento histórico, torna-se mais do que necessário ampliar a discussão da educação histórica até o início da relação dos sujeitos com a experiência humana no tempo, o que ocorre na educação infantil. E nesse sentido a Educação Histórica, na esteira do pensamento de Jörn Rüsen, Hilary Cooper, Maria Auxiliadora Schmidt, e tantos outros pesquisadores, vem apresentando elementos que nos ajudam a pensar em uma formação histórica pautada em princípios humanistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 1: Introdução;

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 2: Formação pessoal e social;

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 3: Conhecimento de mundo.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

_____. Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **A escola:** relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, *Educar em revista*, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. (c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora

Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, M.A.M.S., O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M.A. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

_____. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, M.A.M.S.; CAINELLI, Marlene. Percursos das Pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In. CAINELLI, M/ SCHMIDT, MA. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.09-17.

Palavras-chave: Educação Infantil - Educação Histórica - Aprendizagem Histórica - Formação Histórica.

8. MANUAIS DIDÁTICOS, FONTES E ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR: QUESTÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Autor(a): Anne Cacielle Ferreira da Silva – UFPR²⁷

e-mail: annecacielle@bol.com.br

Resumo

Toma como referência os elementos de um manual didático ideal para o Ensino de História, com apoio em Jörn Rüsen. Reconhecidos os avanços nas pesquisas sobre os livros didáticos de História, aponta-se ainda a necessidade de realizar investigações tanto para compreender o próprio livro, como para estudar suas relações com as aulas e com a aprendizagem dos alunos, na perspectiva da Educação Histórica. Neste trabalho, apresentam-se resultados de investigação de natureza exploratória, que incluiu a análise do volume III da coleção “História em Documento – Imagem e Texto” de Joelza Ester Domingues, manual didático que é destinado aos alunos do oitavo ano da escola fundamental. Para discutir a utilidade do livro para a “percepção histórica” a partir dos elementos apresentados por Rüsen, busca-se analisar aspectos relativos à apresentação dos materiais históricos no livro didático, entre os quais as imagens. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Palavras-chave: Educação Histórica – manuais didáticos – apresentação das imagens nos livros de História

Porque as pesquisas sobre os manuais didáticos se justificam?

Na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar²⁸ e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino-aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e

²⁷ Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é mestranda do curso de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (bolsista REUNI). Esta vinculada ao NPPD (Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas) sob a orientação da professora Dr^a Tânia Maria F. Braga Garcia. Seus estudos estão relacionados a área de Educação, com ênfase na Educação Histórica e livros didáticos.

²⁸ Sobre o conceito de “cultura escolar” ver FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

objeto de pesquisas desenvolvidos por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD²⁹, com diferentes focalizações e abordagens.

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES; GARCIA, 2011).

No Brasil, existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares³⁰, o que coloca o debate sobre os livros didáticos como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010). Altos recursos públicos são aplicados pelo PNLD e isto impõe aos pesquisadores a necessidade de aproximação com os sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas, na dimensão do ensino e da aprendizagem (CHAVES; GARCIA, 2011).

Em outra dimensão, o PNLD garante a presença de um tipo específico de recurso para apoiar o trabalho dos professores em suas aulas (GARCIA, 2010). Como é um material que apoia os professores nas aulas, será que as pesquisas explicam o que pensam os professores a respeito destes materiais? Que espaço os livros didáticos podem ocupar nas aulas dos diferentes conteúdos curriculares? Que função os manuais didáticos cumprem no aprendizado dos alunos? São perguntas que não são fáceis de serem respondidas, pois para isso, faz-se necessário que o pesquisador adentre o cotidiano das escolas, uma vez que nesse âmbito os manuais didáticos são disponibilizados para o uso dos professores e dos alunos.

Nos estudos realizados sob a coordenação do NPPD/UFPR têm sido privilegiadas

²⁹ Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que, em ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, são orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas. Maiores informações sobre o NPPD podem ser obtidas no site: www.nppd.ufpr.br.

³⁰ Em especial, o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Mais informações no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article.

pesquisas que adentram o universo escolar (TALAMINI, 2008; CHAVES e GARCIA, 2011 entre outros). São estudos de natureza qualitativa, utilizando observação participante, entrevistas e questionários, e também análise documental. A produção agrega trabalhos no campo da Didática Específica, em particular na Didática da História. A análise das pesquisas já produzidas evidencia a importância da aproximação da pesquisa com o cotidiano escolar, tanto para preencher as lacunas deixadas pelas pesquisas existentes como para modificar estereótipos sobre o que pensam professores e alunos a respeito do manual didático. Desta forma, como salienta Garcia (2010), os manuais didáticos devem ser tomados como tema e objeto de investigação, em abordagens específicas, especialmente sobre seu uso nas aulas, pois já se sabe que eles afetam a estrutura do ensino em suas várias dimensões, e conhecer melhor este elemento da cultura escolar e sua presença nas aulas pode contribuir para uma maior compreensão do próprio processo de ensino (GARCIA, 2010, p. 369).

Os livros didáticos de História: pesquisando a presença e uso das fontes.

A historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

A utilização exclusiva do documento escrito como única fonte a ser considerada sobre o passado foi superada pela ampliação do conceito de fonte, pois tudo o que foi e é produzido pela humanidade pode ser tomado como referência para o trabalho do historiador. A sociedade contemporânea tem tornado cada vez mais complexa essa realidade, devido à expansão e à sofisticação das novas tecnologias da informação. Mas acima de tudo, é importante ressaltar o fato de que um ensino de História que se pretende renovado, não pode prescindir do trabalho com as fontes históricas nas aulas.

Em seu texto intitulado “O livro didático ideal”, Jörn Rüsen distingue quatro características que tornariam um livro didático ideal, no caso aqui, especificamente, um livro didático ideal para a disciplina de História. São elas: 1) um formato claro e estruturado; 2) uma estrutura didática clara; 3) uma relação produtiva com o aluno; 4) e uma relação com a prática da aula. Em toda a sua estrutura, o livro deve levar em conta as condições de aprendizagem dos discentes; deve estar de acordo com a sua capacidade de compreensão, ou

seja, deve estar atento ao nível da linguagem utilizada (RÜSEN, 2010, p. 116).

Segundo Jörn Rüsen, um bom livro didático de História deve conter documentos (fontes históricas) para que possa ser considerado um livro didático ideal. Este critério, estabelecido por Rüsen, coincide com os aspectos que são levados em consideração na avaliação do PNLD. Com relação à disciplina de História, o edital de 2011 do PNLD traz várias considerações, entre elas a necessidade da presença das fontes nos manuais didáticos. No guia de Livros Didáticos do PNLD do mesmo ano estão listadas todas as coleções didáticas que foram aprovadas e também suas respectivas resenhas.³¹ Uma das coleções aprovadas pelo PNLD de 2011 foi a de Joelza Ester Domingues, “História em Documento – Imagem e Texto”, da editora FTD. A coleção trata, de modo integrado, a História Geral, do Brasil e da América tomando por referência a exposição cronológica dos conteúdos por uma abordagem multicultural.³² A coleção é composta por páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas, fontes estas que, como se destacou, são uma exigência do edital.

Com estas considerações, pode-se anunciar a questão que orientou a investigação aqui relatada: as indicações para a utilização de fontes estão sendo atendidas nos livros didáticos de História? Que tipos de fontes são incluídas pelos autores? Como são exploradas as fontes? Os professores são orientados para trabalhar com as fontes em sala de aula? De que forma isso se faz? A investigação, de natureza exploratória, pretende contribuir para ajustar o foco da pesquisa empírica com livros didáticos que está sendo realizada para a dissertação, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Neste trabalho serão apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção referida, que é destinada aos alunos do 8º ano. Considerando-se que o título explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos, entende-se que esta obra é um material empírico privilegiado para responder as perguntas formuladas acima. Buscou-se, portanto, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD. Em

³¹ O Guia de Livros Didáticos do PNLD visa ser um instrumento que ajude os professores a conhecer a avaliação de outros profissionais que, por sua ligação com a educação básica – seja no ensino, seja na pesquisa –, emitiram pareceres, a partir dos critérios estabelecidos pelo edital que foi publicado pelo MEC. O Guia do PNLD 2011 e de outros anos, encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

³² Informações extraídas do Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

particular, o interesse da pesquisa é verificar como a autora incorporou as imagens em seu livro. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Para fazer a análise do livro de Domingues, buscou-se como apoio as considerações de Schmidt e Cainelli no livro “Ensinar História”, em que abordam o tema “As fontes históricas e o Ensino de História”. Segundo as autoras, o ensino de História, comumente denominado de “tradicional” ou “positivista” se preocupa fundamentalmente em apresentar o documento histórico como prova irrefutável da realidade passada. Nos livros didáticos, os documentos nesta perspectiva são utilizados para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 90-91).

A partir da difusão de princípios e métodos da pedagogia da “escola nova”, a forma de usar o documento em sala de aula teve algumas modificações (SCHMIDT e CAINELLI (2009, p. 93). As autoras atentam para o fato de que apesar da mudança no tratamento didático, o lugar do documento na relação de ensino-aprendizagem, permaneceu com o mesmo significado de antes, ou seja, continuou sendo uma prova irrefutável do real.

A historiografia contemporânea, como já exposto, provocou uma renovação no conceito de documento histórico. Os historiadores contestaram a ideia de documento como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram. O documento passou a ser considerado como vestígio deixado pelos homens e passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 93-94). Agora rechaçado como prova do real, o documento passou a ser visto à maneira de indício, testemunha do passado, o qual fala quando é questionado.

Com esses elementos, foi-se ao livro didático de Domingues com o intuito de analisar como aparecem os documentos. Os documentos aparecem como fim em si mesmos? Os documentos respondem as indagações e às problematizações de alunos e professores com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente? O documento aparece somente como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição? Estes questionamentos e os outros expostos neste texto nortearão a análise do material empírico.

As fontes no livro didático: apresentando e discutindo resultados da análise

O volume III da coleção “História em Documento - Imagem e Texto” contém 287 páginas e 19 capítulos distribuídos por 5 unidades. Neste trabalho, será privilegiada somente uma unidade do livro, que trata de temas relativos à História do Brasil. Além do livro do aluno, foram analisadas também as orientações destinadas ao professor sobre como trabalhar com as fontes históricas presentes no manual didático.

Análise da Unidade III

A unidade III contém 55 páginas e trata dos seguintes assuntos: a vinda da família real para o Brasil; o Primeiro Reinado; A crise Regencial; o Segundo Reinado; e o Parlamentarismo. Nesta unidade, várias fontes foram privilegiadas pela autora, entre elas fontes imagéticas, fontes legislativas, memórias, mapas da época e jornais. As fontes que aparecem com maior frequência nesta unidade são as fontes legislativas, quadros e gravuras, que foram objeto de maior interesse nesta análise.

Como já foi dito anteriormente, toda a coleção “História em Documento – Imagem e Texto” possui páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas. Em geral, a autora faz questionamentos sobre as diferentes fontes presentes no manual didático, por meio de perguntas que deveriam levar o aluno à interpretação da História. Na página 123 a autora traz três fontes históricas, duas são fontes visuais e a outra é uma fonte legislativa. Como são exploradas estas fontes pela autora? Nas pinturas, Domingues faz alguns questionamentos, buscando relacionar as duas fontes: “Que situações históricas diferenciam os dois momentos representados por essas pinturas? Por que a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil? Identifique nas duas imagens o Príncipe Regente D. João”. (DOMINGUES, 2009, p. 123). As perguntas feitas por Domingues direcionam a interpretação dos alunos, interpretação esta que não pode ser feita sem a leitura dos textos-base das páginas 120, 121 e 122.

Com relação à fonte legislativa presente também na página 123, a autora utiliza o mesmo procedimento para levar o aluno à interpretação da fonte. O documento trazido pela autora é um trecho da Carta Régia de 1808: “O que estabelecia este decreto? O que isso significava para o Brasil? Por que, anteriormente, eram proibidos o comércio e a navegação entre o Brasil e os países estrangeiros? Quem se beneficiava com esse decreto? Quem era

prejudicado?” (DOMINGUES, 2009, p. 123). Novamente se observa que sem os textos-base fica impossível uma interpretação apropriada dessa fonte histórica, visto que o trecho da fonte escolhido pela autora não possibilita responder todos as questões.

Na página 125, encontra-se uma gravura de Jean Baptiste Debret³³. Para levar o aluno à interpretação da gravura, a autora faz uma breve contextualização, alguns questionamentos que necessitam do texto-base para serem respondidos e pede para que os alunos descrevam a situação retratada: **“Funcionários públicos.** As decisões de interesse geral eram anunciadas à população por autoridades municipais, vestidas a caráter e acompanhadas de comitiva. **Quem ocupava os cargos públicos? Como essas pessoas eram pagas? Descreva a situação retratada”** (DOMINGUES, 2009, p. 125).

Na página 129, a autora coloca duas litografias de Debret. No entanto, estas fontes não são problematizadas pela autora, nem há indicações da justificativa para estarem na página. Nota-se a mesma posição na página 137, onde Domingues opta por colocar três documentos históricos: um documento legislativo, um relato de memória e uma pintura. Novamente a fonte imagética não é problematizada e aparece no livro somente como uma ilustração, sem ao menos uma indicação do motivo dela estar presente ali. Esta não problematização das fontes imagéticas pode ocasionar uma confusão entre os alunos, uma confusão no sentido da importância destas fontes para o ensino e aprendizagem histórica.

A autora trabalha na página 153 com uma tabela sobre os principais produtos de exportação do Primeiro Reinado e do Período Regencial. A atividade proposta por Domingues com base na fonte é bastante interessante, pois leva os alunos a observarem a partir das informações dadas pela tabela quais os produtos tiveram diminuição nas exportações e qual era o principal produto de exportação nos dois períodos. Segue os questionamentos da autora: **“O poder econômico dos grandes proprietários baseava-se na agricultura de exportação.** Quais produtos tiveram significativa diminuição nas exportações do Período Regencial? Qual era o principal produto de exportação nesta época?” (DOMINGUES, 2009, p. 153)

Nas páginas 167 e 169, a autora recorre às caricaturas para levar os alunos ao passado que está sendo estudado. Na primeira página, Domingues utiliza-se de duas caricaturas, uma de Ângelo Agostini do século XIX e outra de Rafael Mendes Carvalho, do ano de 1840. Para levar o aluno a uma interpretação da fonte, primeiramente a autora faz uma breve introdução e

³³ Todas as fontes utilizadas pela autora no manual didático possuem logo abaixo uma identificação. Por exemplo, abaixo da gravura de Debret, se lê: “O bando (proclamação municipal), *gravura, Jean Baptiste Debret* (1816-1831).

logo em seguida faz alguns questionamentos aos alunos.

DOC 1. “ Na loja improvisada, vendem-se cédulas eleitorais (votos), porretes, revólveres, espadas e rifles. Para os compradores interessados, o cartaz informa que, neste “bazar eleitoral”, “não se fia”, isto é, não a crédito. Que sátira o caricaturista faz das eleições do Brasil monárquico?”

DOC 2. “ Um candidato tenta conquistar o voto de um sapateiro, e este lhe aponta desenhos que mostram a conduta dos políticos eleitos. Interprete esses desenhos. O candidato pertenceria à mesma camada social do sapateiro? Explique. O que isso faz pensar? Como era o voto na época? (DOMINGUES, 2009, p. 167).

Na página 169, a autora apresenta 3 caricaturas, duas retiradas do jornal *O Mequetrefe*, ambas do ano de 1878, e outra de Ângelo Agostini. A estratégia utilizada por Domingues para a análise e interpretação das fontes pelos alunos, é praticamente a mesma utilizada na página 167, ou seja, primeiro a autora faz uma breve introdução para contextualizar a fonte e em seguida pede para que os alunos as interpretem e a expliquem. O que se destaca nesta página, e que não foi um procedimento usual nas outras atividades, é o pedido para que os alunos interpretem a caricatura e também a expliquem, o que poderia significar a tentativa de criar uma situação didática para que os alunos expressem sua compreensão a respeito das fontes.

Análise das orientações para o professor

No livro do professor, a autora traz algumas orientações, sugestões de livros, filmes e sites para o trabalho do docente em sala de aula. Destacam-se, nesta análise, as orientações sobre como trabalhar com as fontes presentes no manual didático. Domingues faz uma interpretação destas fontes e chama a atenção dos professores para a importância da análise também com os alunos. No entanto, a autora não orienta os professores a identificar qual o tipo de fonte é o documento, por exemplo, se é uma fonte primária ou se é uma fonte secundária.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 96) atentam para o fato de que o professor deve fazer com que o aluno formule questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz”? e “De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que esta sendo apresentado”? A análise da unidade evidenciou que o procedimento sugerido por essas autoras, no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não é o caminho escolhido por Domingues. Ao explorar as fontes apresentadas, é a autora que formula as questões, que se caracterizam como um exercício de correspondência entre as informações do texto-base e as

fontes apresentadas. Nas orientações para os professores, também é a autora que formula as respostas sobre os questionamentos feitos às fontes. Vale a pena ressaltar que as respostas constituem-se a partir do ponto de vista da autora.

Na página 139, a autora traz duas fontes legislativas. O primeiro documento diz respeito a uma fala de D. Pedro I em 3 de maio de 1823, e o segundo documento é um decreto de D. Pedro I, de novembro de 1823. A autora pede para que o aluno comente a fala do personagem na abertura da Assembleia Constituinte e solicita também que o aluno julgue a atitude política de D. Pedro, julgamento este que deve ser feito com base nos dois documentos. Nas orientações para os professores, a autora diz o seguinte sobre a interpretação destes documentos: “**Atenção professor:** A última questão deve estimular uma discussão livre em classe. Ressalte o caráter autoritário de D. Pedro em não admitir limites ao seu poder e a importância da independência entre os três poderes”. (DOMINGUES, 2009, p. 55).

A questão proposta pela autora é bastante interessante, pois solicita a opinião dos alunos sobre a fonte e os coloca também como construtores do conhecimento histórico. Outro ponto importante na questão é a análise conjunta de dois documentos, onde o aluno pode comparar dois documentos que dizem respeito ao mesmo personagem histórico. Nas orientações para o professor, a autora ressalta a importância de se estimular uma discussão na sala de aula, fazendo com que os alunos participem da disciplina e esta se torne mais dinâmica. Contudo, observe-se que neste caso também ela dá uma resposta “correta” para a questão, quando sugere que o professor “ressalte o caráter autoritário”.

Na página 245, Domingues traz três fontes diversas: uma foto de um embarque de italianos para o Brasil em 1909; um passaporte de um imigrante italiano com carimbo de entrada no Brasil marcando “Santos, 9/ 7/ 1992”; e um trecho de um contrato de parceria que foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça. A autora não faz nenhuma referência as duas primeiras fontes, não sugere nenhuma análise para elas, nem ao menos indica a importância destas fontes para a aprendizagem histórica. Com relação ao contrato de parceria, Domingues direciona o olhar dos alunos, através de questões que buscam uma interpretação da fonte.

DOC 2 – Contrato de parceria

“Esse contrato de parceria foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça.

Qual a possível intenção do autor com essa publicação? Que artigo confirma tratar-se de um contrato de parceria? Na obra, o autor afirma que os colonos chegavam a Santos endividados; que

artigo do contrato confirma a denúncia? O colono era livre para deixar a fazenda? O fazendeiro podia se desfazer do colono?”. (DOMINGUES, 2009, p. 245).

Ao perguntar para o aluno qual seria a possível intenção do autor com a publicação do Contrato de Parceria, Domingues tenta fazer com que o aluno se coloque no “lugar” do personagem histórico, estimulando desta forma uma empatia histórica. Por outro lado, destaca-se a presença da expressão “confirmar” por duas vezes nas perguntas formuladas, o que reforça a compreensão de que as fontes são usadas pela autora predominantemente com a intenção de comprovar as informações apresentadas nos textos-base. Nas orientações para o professor, Domingues comenta cada artigo da fonte e diz que o docente pode pedir para que os alunos tragam outros tipos de contratos de trabalho e assim pode-se fazer uma discussão das cláusulas em classe. (DOMINGUES, 2009, p. 84).

Na análise realizada, pode-se perceber que o livro de Domingues atende as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte das considerações da avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e fontes legislativas. Contudo, na unidade analisada, notou-se uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor.

Através das orientações presentes no livro do docente, os professores foram “orientados” para trabalhar com as fontes em sala de aula, no entanto, não há indicações da necessidade de se dizer para os alunos qual é a natureza do documento, por exemplo, se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. A necessidade de informar para os alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo) também não foi encontrada nas orientações dadas para o professor por Domingues.

Considerações finais.

A análise e a discussão da unidade selecionada do livro didático escolhido - cujo título coloca em evidência os documentos históricos - permite afirmar, como conclusão, que as pesquisas sobre os manuais didáticos ainda se justificam por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam dois. Em primeiro lugar, no Brasil, a justificativa destas pesquisas se dá pelo fato de que a presença de livros didáticos nas salas de aula é resultado de uma política pública nacional, que representa um alto investimento de dinheiro público, e cabe aos pesquisadores compreenderem se tal investimento traz resultados benéficos para o aprendizado dos alunos. Outra justificativa para estas pesquisas está no fato de que, muitas vezes, os manuais didáticos são o único material impresso que professores e alunos recebem nas escolas. Em muitas escolas brasileiras, os manuais didáticos são a principal fonte de informação utilizada por alunos e professores, desta forma, as pesquisas que os tomam como objeto se justificam e podem se constituir em um elemento que contribua para análises mais amplas e plurais dos livros disponibilizados para a escolha dos professores.

Neste trabalho foram apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção “ História em documento: imagem e texto, 8º ano” de Joelza Ester Domingues. Na análise realizada observou-se que a autora valoriza a presença dos documentos em sua obra, utilizando-se ao longo de todo o livro diferentes tipos de fontes históricas. Através da análise, pode-se verificar também uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual.

Ao lado das investigações que tomam o livro como material empírico ou como objeto de análise - que permanecem sendo necessárias – deve-se buscar a aproximação da pesquisa com o universo escolar, para se compreender, por exemplo, o que pensam os professores a respeito dos manuais escolares e qual a relação que os docentes estabelecem com eles. Ainda, é necessário avançar na compreensão de como os alunos, usuários privilegiados, respondem à presença dos livros nas aulas e no seu processo de aprendizagem. Estas e outras questões só podem ser respondidas, se o pesquisador adentrar no cotidiano das escolas, pois é lá que os manuais didáticos encontram-se em uso pelos professores e alunos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens.** In: X Congresso Nacional de

Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR. p. 1-12.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano/ Ed. Renovada.** São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In: SCHIMIT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério). p. 89-110.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL). Itajaí, SC: ANPED, Anais...2008. v.1. p.1-10.

9. O USO DE HQ PARA O ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS DE SEGUNDA ORDEM

Anne Isabelle Vituri BERBERT³⁴

UEL/PR

anne_isabelle_@hotmail.com

Brayan Lee Thompson ÁVILA³⁵

UEL/PR

brayan.avila@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados da Aula-Oficina(BARCA, 2004), cujas fontes históricas utilizadas foram os quadrinhos de Asterix e Obelix de René Goscinny e Alberto Uderzo, que seria uma ponte para o trabalho de conceitos históricos de segunda ordem (LEE,2001) como “representação” e “fonte histórica”, conceitos esse que não são trabalhados diretamente com os alunos. Quando são utilizados, esses conceitos históricos de segunda ordem (LEE,2001) estão associados a explicação de conceitos substantivos como “império”, “revolução”, e “república”, entretanto não são trabalhadas suas definições.

- **Contextualização Teórica**

1. Definindo “Conceitos Históricos de Segunda Ordem”

Peter Lee (2001) entende como *conceitos de segunda ordem* aqueles conceitos que estão ligados à natureza do conhecimento histórico, ou seja, remetem à construção da pesquisa histórica, conceitos como narrativa, relato, explicação, interpretação e compreensão são citadas por LEE (2001) como exemplos que se encaixam em sua definição de *Conceitos de segunda ordem*, e complementa argumentando:

³⁴ Graduanda em História e Bolsista da CAPES/PIBID e financiamento do CNPQ

³⁵ Graduando em História e Bolsista da CAPES/PIBID e financiamento do CNPQ

“Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. [...] este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.” (LEE, 2001,p.15)

OLIVEIRA e SCHIMITH (2011), a partir de LEE (2001), vão dizer que os alunos precisam compreender os motivos que levaram os indivíduos no passado a agirem como conta a história, e de que forma esta história foi contada e possivelmente o porquê, e que se torna mais interessante aos alunos, no sentido da aprendizagem em história, quando lhes é exigido que compreendam as particularidades a partir das evidências e de como as mesmas são utilizadas para construir narrativas e interpretações do passado.

Portanto, nosso objetivo ao trabalhar com o *Conceito de segunda ordem* de LEE (2001), foi alcançar aquilo que é argumentado por OLIVEIRA e SCHIMITH (2011), isto é, fazer que os alunos de nossa Aula-Oficina (BARCA,2004), no sentido do aprendizado histórico, compreendessem as particularidades a partir das fontes utilizadas, no caso as HQs, e de como as mesmas são utilizadas para construir narrativas e interpretações do passado.

2. As HQs como documento histórico em sala de aula

O contexto de criação das primeiras histórias de Asterix e Obelix era uma Europa que já tinha superado as privações da Segunda Guerra Mundial e de seus anos posteriores, vivendo o assim chamado “Milagre Econômico”. Nesse momento também, a Europa ocidental apresentava um processo de invasão cultural estadunidense. O cinema, a música e os quadrinhos provenientes dos Estados Unidos tomaram espaços e conquistaram o público. Como uma forma de crítica e sátira a essa invasão “imperialista”, o roteirista René Goscinny e o desenhista Albert Uderzo criaram o herói Asterix (inspirando-se em Vercingétorix, um líder da resistência gaulesa ao Império Romano).

Embora Goscinny tenha afirmado que não houve a intenção de se estabelecer uma relação entre os invasores romanos do ano 50 a. C. e os norte-americanos da década de 1950, é difícil não pensarmos nesta identificação, reforçada pelas inúmeras referências ao mundo contemporâneo.

As HQs são um produto cultural produzido pelos seres humanos e, portanto refletem o momento histórico em que estão inseridos, isto é, são indicadores das percepções, dos gostos e das representações de uma sociedade. (BONIFÁCIO e CERRIN,2006,p.6) Nesse sentido, André Luiz Siqueira (2011,p.2) argumenta que os quadrinhos possuem uma dimensão maior que aparentam ter:

“As HQs não podem ser reduzidas apenas a um passatempo, uma vez que guardam ‘codificadas’, em seus jogos de palavras, em imagens, informações importantes não somente sobre a época em que estas foram criadas, mas sobre as ideologias e cosmovisões que expressam, seja com um rigor apologético ou mesmo com bom-humor refinado, seja implícita ou explicitamente.[...]”

Portanto, a utilização das HQs em sala de aula, se justifica pelo fato delas constituírem um documento histórico que caracteriza uma época, e como essa temporalidade se apropriou e representou outra que está a quase dois mil anos de distância.

Além disso, as histórias em quadrinho também permitem um dinamismo, muitas vezes ausente nas narrativas históricas tradicionais, além de possibilitar o trabalho com o cotidiano dos povos, suas diferenças culturais e as relações de poder. (VERGEIRO, 2007)

Flávio Calazans argumenta que quando as HQs são utilizadas como ferramenta de ensino, consegue-se prender a atenção do aluno mais do que outros recursos e ressalta que:

“[...] os quadrinhos quando são projetados em sala de aula, como recurso para complementar o ensino de determinado conteúdo, prendem mais atenção dos alunos do que outros recursos, como o vídeo, por exemplo, porque permitem que ocorra uma leitura simultânea da página, podendo o leitor captar a ação em todos os seus tempos.” (CALAZANS, 2004,p.17)

Isso é ressaltado por Natania A. Silva Nogueira, falando sobre as possibilidades da utilização das HQs em sala de aula, com o objeto de incentivo à leitura, e de compreensão de sua realidade.

“As HQs podem ser utilizadas para estimular a leitura e o interesse dos estudantes pelas abstrações, mantendo o vínculo com o objeto formal e abrindo caminho para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a criação de instrumentos de compreensão da realidade social em que vivem.” (NOGUEIRA,2009,p.1)

NOGUEIRA ressalta também o papel que as histórias em quadrinho podem ter, como

uma importante ferramenta de reflexão sobre o presente e o passado, deixando mais claros conceitos difíceis para os alunos como o de anacronismo³⁶ por exemplo:

“Este recurso pode auxiliar os estudantes a organizarem melhor suas ideias, a desenvolverem o raciocínio e fazer comparações entre passado e presente, compreendendo de forma mais clara conceitos como o de anacronismo, por exemplo.” (NOGUEIRA,2009,p.7).

Holien Gonçalves Bezerra (2003) fala que os quadrinhos facilitam o aprendizado da questão das temporalidades e diz:

“Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História (...) Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas.” (BEZERRA,2003, p.44)

.1 Anacronismos e Representações nas histórias de Asterix e Obelix

Quando há a utilização de Histórias em quadrinhos que abordam a temática histórica deve-se ter um cuidado, porque as representações feitas pelos autores podem incluir, por exemplo, preconceitos vigentes na época de produção da mesma e se não houver uma desconstrução desses preconceitos, eles vão acabar sendo reproduzidos.

Sobre isso NOGUEIRA (2009,p.6) fala:

“[...] história em quadrinhos é uma obra de ficção que retrata as ideias do autor e o contexto do período no qual foi produzida. Portanto, ela pode conter, por vezes, lacunas uma vez que não possuem compromisso explícito em retratar a realidade.[...] O fato de uma HQ ser ambientada em um tempo passado não sugere que seu conteúdo seja integralmente fiel ao contexto histórico.”

Isso é exemplificado nas histórias utilizadas como fonte para as aulas desse artigo, é recorrente a utilização de personagens ditos históricos dentro do enredo de Asterix e Obelix que não pertenciam a Gália do período do Império Romano, como o caso de Napoleão Bonaparte e Mahatma Gandhi.

Por outro lado Marcelo Fronza (2007) entende que dentro das histórias de Asterix e Obelix, esses anacronismos não devem ser considerados como erros históricos, pelo motivo de ser uma característica narrativa dessas histórias e diz:

“Esses anacronismos e a descontextualização não devem necessariamente ser

³⁶ Nós entendemos anacronismo como qualquer tentativa de se julgar eventos de outra época com os critérios e valores de nossa época.

considerados como erros históricos, pois nas histórias em quadrinhos com temas históricos eles são elementos estruturais de sua narrativa. históricos.” (FRONZA,2007,p.112)

Entretanto, o fato dos quadrinhos de Asterix e Obelix possuírem anacronismos não invalida a sua utilização como fonte em sala de aula, pelo contrário, sobre a utilização de quadrinhos com anacronismos, VERGUEIRO fala que é válido sua utilização pela possibilidade desses anacronismos serem utilizados como exemplos, aproximando esses alunos de um conceito que para eles é muito abstrato e diz:

“Os quadrinhos que contém anacronismos também podem ser aproveitados no ensino de História, a começar pelo fato de, em si, servirem como exemplos que podem ajudar o estudante a compreender o conceito de anacronismo. Esse conceito pode parecer óbvio para os historiadores e professores de História, mas também por demais abstrato e de difícil compreensão para estudantes do ensino básico” (VERGUEIRO,2007,p.21)

Para exemplificar a questão dos anacronismos nas histórias de Asterix e Obelix, nós nos utilizamos nas Aulas-Oficinas (BARCA,2004) de três passagens de *Asterix e Cleópatra*, na primeira observa-se um marinheiro do barco de *Asterix* que admirado por ter terminado a sua viagem de volta do Egito, avisa a todos no barco que tinha avistado terra, mas para ilustrar isso, os quadrinistas se utilizam de um mapa da França contemporânea, que se difere muito da Gália no período do Império Romano.

Em outro ponto, há um diálogo entre dois egípcios e Asterix em um banquete, em que os egípcios falam que vão construir pirâmides. Entretanto, isso é equivocado pelo fato que no período representado, os egípcios já não construíam pirâmides.

Um ponto interessante trabalhado nessa mesma história de *Asterix* é a questão de como os autores da HQ fazem a apropriação de outras representações sobre o período do Império Romano.

Todavia, deve-se dizer qual é o conceito de representação utilizado por nós, apesar do conceito de representação ser tão amplo e tão difícil de ser delimitado, nós optamos pelo conceito de representação de Roger Chartier, o qual diz que pode se entender as representações como formas de apreender, pensar, classificar e construir uma realidade social individual e socialmente (CHARTIER, 1990). Ou seja, CHARTIER entende o ato de construção dessas representações como algo que acontece na mente do indivíduo, mas a partir da apreensão do uso de símbolos socialmente compartilhados e de comum compreensão, de modo que as representações se constroem através de práticas sociais e culturais, embora a apropriação

destas representações pelos sujeitos não se dê de forma automática, mas sofra influência do contexto que os cercam e das histórias de vida de cada um. (ENTREVISTA, 1999)

As HQs de Asterix e Obelix são uma valiosa fonte para se trabalhar assuntos como o Imperialismo dos séculos XIX e XX, ou até inserir eles dentro do contexto atual, como as Revoltas da Primavera Árabe, isso também é dito por NOGUEIRA (2009):

“[...] [As HQs] Representa uma excelente referência para se estudar questões referentes à sociedade europeia contemporânea, com destaque para o imperialismo norte-americano (representado por Roma) e suas consequências sobre a Europa e a França (representadas pela aldeia gaulesa que resiste à dominação).” (NOGUEIRA, 2009, p.7)

Portanto, a utilização das HQs como fonte histórica em sala de aula se justifica pelo fato delas serem um documento que caracteriza uma época, e como uma temporalidade se apropriou e representou seu próprios problemas e questões.

Além disso, é uma importante ferramenta que auxilia na compreensão de conceitos difíceis como representações e anacronismos devido a sua característica de ser um recurso de leitura rápida e de fácil compreensão pelos alunos, sendo bastante útil para se entender uma temporalidade que pode ser abstrata e distante para os alunos de um sexto ou sétimo ano do ensino básico.

ATIVIDADES PRÁTICAS

1. Proposta prática

Nós propusemos a elaborar aulas que permitissem ao aluno de 6º ano uma compreensão de alguns conceitos históricos como “fonte histórica”, “representação” (conceitos de segunda ordem) e ainda noções de “império” e “república” (conceitos substantivos), na medida em que notamos que o ensino tradicional ensina os acontecimentos históricos presumindo que os conceitos usados para tal são autoexplicativos.

Utilizamos para nossa pesquisa o paradigma educacional da aula-oficina (BARCA, 2004) que leva em conta o saber multifacetado, em seus vários níveis (senso comum, ciência, etc) e utiliza como instrumento de avaliação materiais produzidos pelos alunos. Fizemos o uso de histórias em quadrinhos como recurso didático (FRONZA, 2007) e aplicamos um questionário exploratório dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo que nos servissem de base para que nossas atividades posteriores correspondessem ao nível de

entendimento que os alunos já possuíam

2. Aplicação das atividades do piloto

Nossa primeira intervenção em sala de aula ocorreu em Dezembro de 2011, com a aplicação do piloto do nosso projeto em alunos do 6º ano no Colégio Estadual Gabriel Martins. Propusemos 3 atividades divididas em 3 aulas, que consistiam em perguntas que seriam respondidas após a discussão dos temas, e análise dos quadrinhos que também constavam nas folhas de atividade de cada aluno. Neste piloto, analisamos os conceitos de “império”, “fonte histórica”, “representação” e a noção de “anacronismo”.

Ao tabularmos os resultados, notamos que a ideia de anacronismo, bem como outras noções temporais, ficou obscura para a grande maioria dos alunos. A referência dos alunos dividia majoritariamente “verdade” e “mentira”, causado pela tomada literal e dicotômica da questão do autor dos quadrinhos inserirem elementos de seu tempo, no tempo dos personagens. Os alunos não compreenderam a relação de intencionalidade do autor, tendo apenas as categorias classificatórias de “verdade” e “mentira”. Outra observação importante: é dito que os alunos prestam mais atenção em histórias em quadrinhos do que em qualquer outra mídia (LANGER,2006 e NOGUEIRA,2009) porém, notamos que os alunos se dispersam mais facilmente quando o material de trabalho está em suas mãos, do que quando o material de análise está à frente da sala e a observação é coletiva. Entendemos, portanto, que as crianças de 6º ano prestam mais atenção coletivamente, quando é proposto pelo professor, e localizado à frente de todos, do que quando lhes é pedido que analisem o material em suas mãos.

Nesta turma, a noção de “fonte histórica” *a priori*, incluía vários tipos de documentos: escrito, roupas, objetos, e possuía a definição de “tudo que foi criado pelo homem”. Apesar do espectro de objetos capazes de serem consideradas fontes históricas, a história em quadrinhos não era enquadrada nesta categoria, sob o argumento de que “era feita para divertir, não para ensinar, e por isso poderia ser mentirosa.” Analisados estes resultados, fizemos algumas alterações que julgamos necessárias para a aplicação definitiva da aula-oficina. Reduzimos o número de questões escritas, introduzimos uma atividade final de produção de história em quadrinhos pelos alunos, trouxemos a discussão, os conceitos, e imagens para o quadro e a TV-Pen Drive, de modo a captar a atenção coletiva para as imagens analisadas.

3. Execução da Aula-Oficina

A execução do nosso projeto de aula-oficina deu-se em abril de 2012, com uma turma de 6º ano do Colégio Estadual Tsuru Oguido. Trabalhamos com os quadrinhos de Asterix e Obelix relativos à guerra contra os soldados romanos. Nossa primeira tarefa foi a aplicação do questionário de conhecimentos prévios, e obtivemos os seguintes dados:

1. Sobre a noção de "Império": As maiorias das respostas associam este conceito a dois pontos: O Império como um espaço geográfico, isto é, um local, também houveram respostas relacionando Império a figura do Imperador, além de algumas associações a rei e reino. Apenas duas alunas encontraram a explicação do substantivo “império” no verbo “imperar” definido por elas como o ato de “mandar”. A partir disso, podemos inferir que a noção de império era obscura para essa turma de alunos, que se confundia com as noções de “reino”, e só via explicação para o conceito, utilizando a noção da “profissão” de imperador, evidenciada pela falta de referências às riquezas e a guerras/exércitos. O que comprova a falta de base para formar o conceito, posto que a essência de um império é a busca por aumentar o território e as riquezas. Esta palavra até então não era um conceito capaz de classificar outros casos que não o romano, que era o que estávamos tratando.

2. Sobre quem foi e o que fez Júlio César: A imensa maioria sabia sua “profissão” de imperador - apesar de não saberem que obrigações e características isso implicaria; mais de 50% dos alunos se referiram a ele com os verbos no presente: “Ele é o imperador de Roma”; os demais utilizaram os verbos no passado, mas não colocaram nenhum marcador cronológico. O único marcador cronológico que foi referenciado, e apenas por uma aluna, foi “antigamente”. As noções acerca da função de um imperador, e do tempo em que isso ocorreu são confusas para eles. Por falarem com os verbos no presente, dão a entender que Roma ainda existe como a Roma antiga, não veem continuidade da Roma de Júlio César para a cidade atual. Uma aluna descreveu este imperador como: “Ele foi um grande homem na história”, incerta sobre o que este homem havia feito, ela tinha certeza que seria algo grandioso, pois se não fosse, não estaria estudando sobre ele. Vemos aqui o ranço da história dos grandes homens, dos grandes acontecimentos, que está ainda vivo em muitas escolas.

3. O que é uma fonte histórica? Todos os alunos apresentaram uma gama variada de opções do que podemos considerar como fonte histórica: filmes, teatro, música, livros, histórias orais etc. Frisamos aqui, dois exemplos de respostas diferentes e representativas:

- “Por exemplo: acontece uma catástrofe, e ela fica na mente das pessoas, ou seja, fonte

(o que já foi, mas jamais se esquece)”

- “Uma fonte histórica é onde estão os nomes de personagens, as ilustrações, os autores e narradores da história”

Na resposta A, vemos novamente a ideia de que a fonte histórica, ou a história, retrata eventos grandes e inesquecíveis. Na resposta B, temos a noção da história como algo dado, esperando que os historiadores apenas descubram a fonte, que falará por si própria a verdade da época em que foi produzida.

4. Acerca da influência da opinião do autor na produção de fontes históricas: 65% das crianças acreditam que a opinião do autor pode influenciar na sua produção, e os demais disseram não saber se isso era possível. Uma aluna disse não acreditar em tudo que os autores escrevem, demonstrando mais uma vez a dicotomia mentira x verdade que tinha sido expressa pelos alunos da turma onde realizamos o piloto do projeto. Um aluno deu a seguinte resposta:

a) “Sem a opinião dos povos antigos (idosos) não existiriam mitos, histórias etc. Meu vô dizia que tinha um bicho (caipora) que fazia trança no cabelo dos cavalos. O cavalo enconstava na cerca e o bicho fez uma trança com o cabelo do rabo do cavalo e o arame da cerca (sic)”. Este discurso demonstra a ideia do aluno de que as fontes históricas são produzidas pelos antigos, e que depende deles a passagem das histórias antigas adiante. Também demonstra o senso de que as histórias populares, o folclore, também são objetos da História.”

Devidamente estudados estes resultados dos questionários de conhecimentos prévios, executamos com os alunos a discussão de suas respostas, e a análise de algumas “tirinhas” dos HQs de Asterix e Obelix. Em relação à primeira atividade escrita, notamos que a caracterização de gauleses e romanos foi feita pela aparência física representada (gordos, barbados, com ou sem armadura) nos quadrinhos, em detrimento do caráter demonstrado por cada povo através de suas ações, provenientes de análises literais dos quadrinhos.

Quando foram pedidos para analisar duas imagens da redenção de Vercingetórix - atividade que seguia o molde de análise das imagens de Napoleão do estudo exploratório de conhecimentos prévios, agora após a discussão em sala de aula - obtivemos dados diferentes dos primeiros: Todas as respostas priorizavam a diferença dos gauleses na figura 1 para os gauleses na figura 2, bem como a diferença dos romanos na figura 1 para os romanos na figura 2, não incorrendo na diferença simples de romanos/gauleses. O que nos parece um demonstrativo da maior compreensão da tarefa de analisar imagens diferentes acerca de um

mesmo assunto. A diferença na intenção dos autores foi citada em 25% das respostas, mas outros 25% das respostas ainda se focavam em diferenciar a figura de paz, da figura de guerra, como fizeram na análise das imagens de Napoleão.

Questionamos também, se todos os autores contam um mesmo evento, da mesma forma. Todos os alunos concordaram que cada autor conta diferente a história, a diferença entre as respostas ficou nos motivos para isso. Alguns alunos disseram que cada autor *pensa* ou *vê o mundo* de forma distinta, este segmento totalizou 60% dos alunos. Os outros 40% acharam que a diferença estava no *modo de contar*, que é próprio de cada autor.

Mais da metade dos alunos afirmaram que os quadrinhos são fontes históricas, e a mesma quantidade de alunos disse que os quadrinhos retratam o tempo em que os personagens viviam, e não o tempo em que o autor vivia. Um aluno, inclusive respondeu que os quadrinhos não podiam ser fontes históricas por que não vinham dos povos antigos. Ao serem indagados sobre a confiabilidade dos vários tipos de fontes históricas, obtivemos a esmagadora maioria relatando a diferença verdade/mentira em relação aos autores, e verdadeiro/falso em relação às fontes. Achamos importante ressaltar duas respostas:

- “O texto e o desenho pode mentir, o objeto não(sic)”
- “Um texto é verdade dependendo de quem escreve, e um desenho é só um desenho”

Temos na resposta A a crença de que os objetos arqueológicos, ou mesmo da cultura material mais recente, não mentem, falam por si só, e são mais confiáveis que os textos escritos está presente. Na resposta B, temos o argumento de autoridade, de que o texto é verdadeiro dependendo da procedência, da reputação, do estudo do autor, e que o desenho (no caso, histórias em quadrinhos) são “só” desenhos, lúdicos e nada mais.

Para finalizar nosso trabalho, propusemos aos alunos, que em duplas, fizessem uma história em quadrinhos, que ensinasse o que é uma fonte histórica. Por ser uma atividade mais livre, e eles terem tido a oportunidade de fazer em casa, metade dos trabalhos que recebemos não tinham relação com o assunto, ainda que retratassem momentos históricos, como a vida de indígenas, seres do folclore e etc. Relataremos aqui 4 trabalhos que consideramos mais condizentes com a proposta, e ainda assim, diferentes entre si:

- Relata a história de um menino que fica sabendo a história de um menino que morreu empinando pipa, através da leitura de um livro/jornal e se comove. Percebemos a ideia de uma historia passada adiante pelo ato de contá-la, no caso de maneira escrita, e a possibilidade de identificação ou comoção com a pessoa de quem se conhece a

história. Lembramos aqui, que a história contada através desse quadrinho, que o personagem do quadrinho lê, não é de um grande evento, e sim de um evento simples com uma pessoa comum.

- É a história de uma mãe contando para a filha o que é uma fonte histórica, e o faz através de um exemplo: “aconteceu uma guerra, essa guerra ficou marcada como uma fonte histórica, assim nos anos seguintes todo mundo sabia da guerra”. Este grupo, representou a fonte histórica como a ferramenta de perpetração da história de um grande evento.
- Conta a história de dois cachorros falantes que se encontram no parque, e ao cavar a terra, acidentalmente encontram um documento (representado com um selo de cera vermelho no final, mostrando sua oficialidade e autenticidade) e o levam a um museu para exposição. Vemos representado aqui a ideia de que as fontes históricas são documentos oficiais, escritos e que pertencem a um museu para exposição, ideias da história tradicional.
- Representa dois amigos conversando sobre o porquê devemos valorizar os historiadores, os argumentos são: ele descobre o passado, e ele escreve algumas partes do livro da escola. Fica claro que o passado está enterrado - como na narrativa C - e cabe ao historiador apenas a tarefa de descobrir, de tirar do desconhecimento um documento, uma fonte, que representaria a história tal como aconteceu.

3. Considerações Finais

Apesar de não ter sido unânime, percebemos que esta turma compreendeu melhor os conceitos de “fonte histórica”, de “representação” e de “império” que a turma na qual realizamos o nosso piloto. Acreditamos que isso se deva a nossa mudança de táticas didáticas, como a redução do número de questões escritas, priorizando a interação que caracteriza a aula-oficina (BARCA, 2004), e a chamada de atenção coletiva para frente da sala ao analisar imagens e mapas. Também percebemos que as HQs são úteis para a discussão de questões como as representações, a intencionalidade do autor, e problematizar a questão de fontes históricas. Em relação à sua utilização para demonstrar a influência do tempo do autor na produção do quadrinho, o anacronismo, os quadrinhos não se mostraram muito eficazes, à medida que também são relacionados como “mentirosos para serem engraçados”.

Comprendemos que os alunos do 6º ano tendem a fazer análises literais de imagens, e

ainda têm noções fortes da história tradicional, e que saber disso é uma valiosa informação para que possamos preparar as aulas adequadamente de modo a desconstruir este tipo de pensamento, e favorecer a construção de uma análise crítica que possa abstrair do literal e pairar sobre o campo das representações e intenções do autor.

REFERÊNCIAS

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.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima e CERRI, Luis Fernando, O ENSINO DA HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. Acessado em 30 mar.2012. disponível em < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-090-TC.pdf>>

CALAZANS, Flavio Mario de Alcântara. História em quadrinhos na escola São Paulo: Paulus, 2004.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FRONZA, Marcelo. O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio, Curitiba, 2007. Acessado em 8 abr.2012. disponível em < <http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos/2010-02-28-10-26-25-dissertacao2007fronza.pdf>>

KARNAL, Leandro. História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2003.

LANGER, Johnni A VOLTA DOS BÁRBAROS: ASTERIX E OS VIKINGS NO CINEMA E NA HQ Revista História, imagem e narrativas Nº 3, ano 2, setembro/2006

disponível em <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao3setembro2006/resenha-asterix.pdf>> acessado em 15 fev.2012.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: UMINHO, 2001, p. 15.

NOGUEIRA, Natania A. Silva APRENDENDO HISTÓRIA ATRAVÉS DAS HQS: EXPERIÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/12794646/Aprendendo-Historia-atraves-das-HQs>> Publicado em 25 fev. 2009. Acessado em 15 fev.2012.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de, SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM CONCEITOS HISTÓRICOS DE MANUAIS DIDÁTICOS Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História disponível em <<http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletothiago.pdf>> acessado em 08 jun. 2012

RAVIL, Leandro. História e Paródia em Asterix, acessado em 11 mai. 2012 disponível em <<http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2011/01/historia-e-parodia-em-asterix.html>>

SIQUEIRA, A. L. . O ensino de conceitos históricos a partir dos HQs de “Hagar, o Horrível”. Revista Eletrônica do Laboratório de Ensino e Pesquisa do Curso de História, Curitiba-PR, 01 jan. 2011. Acessado em 30 mar.2012. disponível em <http://www.utp.br/lep/N2/artigos/o_ensino.pdf>

10. HISTÓRIA E SUAS POSSÍVEIS ABORDAGENS: INOVAÇÃO NO ENSINO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID.

*Bárbara Araújo*³⁷

O PIBID tem como princípio norteador o estímulo à docência. Dessa forma, a partir da elaboração de projetos, o programa visa aproximar teorias educacionais do campo prático, ou seja, tem como objetivo promover a associação entre conteúdos ministrados durante a graduação da prática docente. Nesse sentido de aproximação entre teoria e prática pretendemos demonstrar como o PIBID possibilita a inovação de um ensino de história que é colocado em prática na escola campo tendo por base abordagens tradicionais. A partir do relato de experiências busco demonstrar a utilidade e principalmente a importância da utilização de formas de orientação histórica que se diferem da simples explanação via oral ou livreca. Dessa forma, a partir da utilização de novas abordagens tais como as histórias em quadrinhos, entendidas aqui como um recurso narrativo imagético atrativo e abrangente, a questão das fontes históricas e a formação da identidade brasileira pretendo apresentar os resultados obtidos por meio de tais associações, que tornaram o ensino de história mais próximo e significativo aos alunos como também “despertou” uma consciência histórica distinta da formada até então pelos professores vigentes.

Palavras-chave: PIBID, Conhecimento histórico, orientação histórica.

³⁷Graduanda do curso de licenciatura em História

11. “A MÚSICA E A DITADURA MILITAR: COMO TRABALHAR COM LETRAS DE MÚSICA ENQUANTO DOCUMENTO HISTÓRICO³⁸”.

Bruno Paviani - UEL³⁹

brunopaviani@hotmail.com

Thaís Lopes Ferreira - UEL⁴⁰

thaisa_lopes@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA:

Sobre o ensino de História, é preciso pensar em que conteúdos devem ser ensinados, o que será priorizado, de que maneira serão ensinados e com que finalidade. Ao definir isso, define-se o papel do professor em sala de aula e o papel que o ensino terá para os educandos. Os próprios questionamentos sobre o que ensinar e a maneira como isso será feito, remetem sempre a perguntas como o porquê ensinar História e sua importância para a formação do aluno. O ensino de História está relacionado à formação do cidadão e da construção de sua identidade. E por esta razão, tem-se uma preocupação ao que será ensinado. É preciso entender a educação enquanto uma forma de intervenção no mundo. O que professor deve ter em mente é que seu curso não é transformador do mundo, mas o que acontece na escola é um momento em que se começa essa transformação.

Em contrapartida, além de se pensar o papel do ensino, é preciso entender o papel do docente nesse processo. Para Paulo Freire (2004) em “Ensinar é uma especificidade humana” a principal característica que um docente tem que ter é segurança quanto a sua atuação, sem que haja de maneira autoritária. O professor deve contar com os conhecimentos prévios de seus alunos. É preciso dar liberdade ao aluno para que pense por si próprio, que construa seu conhecimento a partir de suas próprias ideias. O professor deve cuidar de suas atitudes dentro de sala de aula, uma vez que isso pode ajudar ou atrapalhar seu trabalho. Suas atitudes podem aproximar ou afastar o aluno. Por outro lado, o professor também deve estar atento de que maneira seus alunos o interpretam. As releituras que os próprios alunos fazem das atitudes do

³⁸ Este trabalho tem financiamento do CNPQ e da CAPES/PIBID.

³⁹ Graduando pela Universidade Estadual de Londrina e Bolsista PIBID/ CAPES.

⁴⁰ Graduando pela Universidade Estadual de Londrina e Bolsista PIBID/CAPES.

educador.

(...) 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),

Ensinar conteúdos é apenas um dos momentos da prática pedagógica. As ações do professor devem condizer com o que este fala em sala de aula. O professor deve cuidar para que sua autoridade não ultrapasse limites, que ele próprio não se perca em sua autoridade.

Ao ouvir o aluno, o professor estabelece respeito a concepção de mundo do educando e facilita até o seu próprio trabalho. Para Paulo Freire (2004), priorizar as relações humanas é fundamental para o trabalho em sala de aula. Com todas essas cobranças, o professor ainda deve cuidar para que sua fala em sala de aula não soe aos alunos como uma doutrinação. É preciso sempre ter em mente que o professor não está em sala de aula com a função de ser o detentor supremo do conhecimento, que não deve agir como só suas ideias fossem válidas naquele espaço.

Maria Laura P. Barbosa Franco e Gláucia Torres Franco Novaes (2001) farão um panorama de como se desenvolve as representações acerca da escola em “Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais”. Para tanto, as autoras partem de como está organizado o ensino, a formação dos professores. Uma deficiência a maneira como Novaes e Franco estruturam sua pesquisa, faz-se pensar no que deve ser levado em conta ao se estender não só o ensino de História, mas o papel que a educação deve exercer em uma sociedade. Embora as autoras partam do ensino médio, o trabalho também pode ser utilizado para outros níveis de ensino.

As condições de trabalho dos professores também não são das mais fáceis. O professor tem que lidar com as más condições do espaço físico da escola, a falta de recursos e seu baixo salário. As autoras propõem que ao menos durante seu horário de trabalho, o professor tenha tempo para planejamento das aulas, interação com os alunos. Hoje em dia, as escolas já estão

mais bem equipadas e o professor já tem um tempo destinado em sua carga horária para a preparação de aula. Mas isso ainda acontece de forma tímida, uma vez que a “hora atividade” ainda é pouca comparada a carga horária que o professor tem que cumprir.

Para os alunos, a educação, a escola, está ligada a ascensão social, a uma vida melhor, a melhores salários. Esse tipo de pensamento vem dos próprios pais e é muito perceptível principalmente nos alunos que já trabalham. A escola é uma promotora de crescimento econômico e social para esses alunos. Diante de todas essas perspectivas, fica claro que uma das funções da escola ao final do ciclo escolar é preparar o aluno para o mercado de trabalho. E essa ideia acompanha os alunos desde seu primeiro momento escolar. A dinâmica escolar, muitas vezes, se compara a dinâmica do mercado financeiro. Infelizmente, enquanto a escola não assumir seu real papel, que é formação de jovens conscientes, capazes de refletir sobre a sociedade a qual estão inseridos. A escola deve encarar seus problemas, afim de que crie propostas coerentes com a sua realidade.

O ensino ainda se mantém muito mecânico, apenas voltado para a memorização. As inquietações por parte dos alunos têm seu sentido, uma vez que as aulas são mais voltadas a decorar o conteúdo, proposto pelo livro didático. Não há uma apropriação do que eles já sabem de sua realidade, de seus conhecimentos para a aula, o professor deve considerar é que a criança é capaz de formular seus próprios conceitos, são capazes de entendê-los.

Mais uma vez, para isso, o professor deve ter total compreensão da disciplina que está lecionando, de seus pressupostos metodológicos, teóricos e no caso da História, historiográficos. Para tanto, é preciso cuidar para a formação do professor, para que esta não seja tão rasa a ponto de não dar suporte ao profissional.

São muitas as questões que permeiam o pensamento sobre a educação, e todas devem ser consideradas. Não se deve pensar a educação individualmente. A educação não deve ser fechada, mas se expandir para todas as discussões que possam ser realizadas a seu respeito. Tanto seu papel, quanto o papel do professor e do aluno devem sempre ser revistos, uma vez que isso vai se modificando com o tempo. Novas realidades criam novas necessidades e a escola, o professor e seus alunos devem estar preparados para essas possibilidades. Não somente a isso, mas se a educação deve exercer mesmo o seu papel de formadora de cidadãos conscientes, capazes de refletir a cerca de sua realidade, alunos transformadores, ela não pode ficar relegada a dominação de pensamento de determinadas camadas da sociedade, não se pode deixar levar pela doutrinação, função essa do professor, que deve estar consciente de que

seu papel é de mediador do conhecimento e não “dono do conhecimento”. É deixar que o aluno por si só perceba que é capaz de entender conceitos, pelo menos a começar entender o mundo a partir de sua própria realidade.

A EXPERIÊNCIA DO USO DA MÚSICA EM SALA DE AULA

Ao trabalharmos música como fonte devemos levar em consideração a maneira em que está sendo proposto em sala de aula, para que para os alunos não fiquem com um conhecimento vago, sem se realizar de fato uma reflexão sobre o que está sendo ensinado, ou seja uso da música como fonte. Ao pensar a música como fonte histórica devemos considerá-la como um documento histórico um fragmento de seu tempo, passível de ser explorada pelo historiador. De acordo com Circe Bittencourt (2004) o uso de documentos nas aulas de história justifica-se pelas contribuições que esse pode oferecer ao educando:

(...) uma delas é facilitar a compreensão do processo do conhecimento histórico pelo entendimento que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares e fazem parte da memória oficial e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade. Outra exigência para o uso das fontes históricas é o cuidado para com as diferentes linguagens. Os documentos como foi anteriormente apresentado, são produzidos sem intenção didática e criados por diferentes linguagens que expressam formas diversas de comunicação. Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos; materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções); visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais). (BITENCOURT, pag. 333, 2004)

Com a renovação historiográfica ocorrida no século XX com a Escola dos Annales, esta irá romper com a ideia que documentos históricos eram somente escritos e de cunho oficial, documento passar a ser todo e qualquer vestígio deixado pelo homem voluntária ou involuntariamente (fontes iconográficas, orais, arqueológicas, escritas, música entre outros) cabe ao historiador narrar e “dar vida” ao documento, a partir das perguntas que este faz a fonte, sem desprezar a crítica ao documento e a preocupação em conhecer sua origem e o contexto em que foi produzido. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff (1996, p.545).

Mas como podemos trabalhar com documento em sala de aula?

Schmidt e Cainelli (2010) falam que o uso do documento em sala de aula parte do pressuposto que o trabalho com as “fontes históricas facilitam a familiarização com as formas de representação do passado e do presente habituando-o a associar conceitos históricos à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade em raciocinar sobre a situação dada” os documentos não podem ser “tratados com um fim em si mesmo cabe nesta proposta de ensino professores e alunos estabelecerem um dialogo entre o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo a ser ensinado”.

Nesta proposta de acordo com as autoras o processo ensino- aprendizagem está pautado na mediação entre aluno e professor é preciso deixar claro que o uso de documento em sala de aula não pretende transformar o aluno em historiador mais sim motivá-los para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças sobre o passado. O uso do documento passou a ser instrumento didático porque ajudaria a tirar o aluno da passividade estabelecendo este contato com as fontes isto suscitaria a discussão deixando as aulas mais agradáveis tanto para alunos quanto para professores.

A presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais. “(SIMAN, 2004, p.88)”.

Para Napolitano (2002) as músicas têm sido muito utilizadas nas aulas de história, pois aponta para os problemas da sociedade em que seu autor está inserido. Além disso, para ele além da análise da letra da música que é de suma importância, o historiador “nunca deve separar a melodia da letra, pois apesar de a letra ser privilegiada nesses estudos sua melodia, a harmonia, o ritmo da canção influencia e muito na sua compreensão facilitando o entendimento do mesmo.

Segundo Moraes (2000) a música sempre fez parte da nossa vida, ela atinge a todos, os gostos musicais entre as pessoas são variados, ela segundo o autor pode ser utilizada como fonte para o ensino de diversas disciplinas escolares, no caso da história o autor nos chama a atenção no que tange ao entendimento de determinadas realidades da cultura popular.

Para Perez (2008) “mais do que entender a canção como documento, há que se considerar o trabalho com música também como construção do conhecimento” e conceitos levando o aluno a pensar, interpretar, determinado acontecimento histórico entendendo-o como parte de um processo de ensino – aprendizagem, não apenas como algo a ser memorizado.

Para Kátia Abud (2005):

As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e resignificação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica, que vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação a determinada situação (ABUD, pag. 316)

Com todas essas questões em mente, preparamos um projeto de aula – oficina para os alunos da 8ª série (9º ano) do Colégio Estadual Tsuru Oguido**. O tema a ser trabalhado seria “*A música e a ditadura militar: Como trabalhar com letras de música enquanto documento histórico*”. Escolhemos estudar as letras das músicas “Metro 743”, (1984) “Mosca na sopa”, (1973) de Raul Seixas “Admirável gado novo” de Zé Ramalho (1979) e “Que país é esse?” Legião Urbana (1987). A maioria dos alunos já conhecia as músicas, mas nunca haviam pensado nelas como um instrumento de estudo para o historiador.

Tomaremos como conceito de aula – oficina o utilizado por Isabel Barca (2004), no qual os alunos são os agentes de sua formação com idéias prévias e experiências diversas, cabendo ao professor ser o investigador social e o organizador de atividade que problematizam o tema que está estudando.

Como já estávamos no final do ano (novembro 2011), muitos alunos já se sentiam desmotivados e cansados de irem as aulas, fato que nos preocupou no início, bem como o fato de ser a primeira vez que estaríamos com a turma. Foram apenas três aulas de trabalho, mas já nos ajudou a traçar um perfil da turma e principalmente, situações que poderiam ser melhoradas para as próximas atividades, questões que deveriam ser aprofundadas.

Basicamente, entramos na sala de aula com as dicas que a professora regente nos havia passado. Era uma turma tranqüila, na medida do possível, não tivemos grandes problemas em trabalhar o conteúdo. Os alunos eram participativos e foram receptivos a nossa presença. Conseguimos estabelecer um diálogo com a turma que nos possibilitou trabalhar algumas das questões mais pertinentes a cerca de documento e principalmente, no papel da música enquanto parte constitutiva do contexto histórico de sua as letras não são cópias fiéis do momento histórico ao qual foram escritas.

Levando em consideração a idade e os possíveis gostos musicais, nosso recorte foi a ditadura militar, conteúdo que eles já haviam estudado com a professora regente da sala. Para tratar desse tema de uma maneira mais descontraída, e também mostrando aos alunos como trabalhar a música como documento histórico, e o que seria este tal documento; levamos três músicas do período da ditadura e uma música do período posterior da Ditadura, todas elas têm uma postura crítica a sociedade em que estão inseridas, a nossa intenção em levá-las foi mostrar o documento como algo palpável aos alunos de como as letras nos ajudam a traçar algumas características da época em que foi escrita.

Já com a turma deste ano (abril de 2012) 9ºB tivemos como dificuldade o fato desses alunos ainda não terem tido aula sobre a ditadura militar no Brasil por esse motivo foi necessário intervir com um rápido panorama sobre o que levou o país a ditadura, o que foi propriamente a ditadura, falamos a eles também sobre a repressão no regime militar, tudo isto de maneira geral usando as letras das músicas como tema principal das aulas. Antes mesmo de fazer esse panorama, realizamos um questionário de conhecimentos prévios uma vez que entendemos que os alunos, em algum momento, possam ter ouvido falar sobre o tema e até ter algum tipo de juízo de valor sobre o mesmo e a partir desse material, poderíamos estruturar nossa intervenção. De maneira geral, o que se percebe é que a maioria não sabia ao certo do que se tratava, alguns identificaram sobre a repressão, outros citaram uma novela do SBT, “Amor e Revolução” (2012), como o único lugar onde ouviram sobre o tema. Acreditamos, principalmente a partir dos questionários, que se fez necessário ter o conteúdo para se discutir do que as músicas falavam uma vez que sem esse suporte, nossa intervenção poderia ficar sem sentido para os alunos. A turma de maneira geral é bem participativa e agitada, no entanto, mostrou interesse pelo tema, principalmente nas letras das músicas, de maneira geral esses conseguiram perceber na letra da música uma crítica a sociedade seja ela atual ou não.

MÚSICA E A DITADURA

Com o golpe de Estado de 1964, instalou-se no país, um Estado autoritário e ditatorial. A doutrina da Segurança Nacional traduzia as idéias do regime que se iniciava. A doutrina da Segurança Nacional resume-se basicamente segundo Germano, (1993) em “*um estado permanente de guerra total, entre o mundo livre da civilização ocidental e cristã (capitalista) e o comunismo internacional e ateu*”. Para Germano (1993) “guerra total” é a Guerra Fria, manter a ordem e se estabelecer de forma definitiva no poder eram os objetivos do governo militar, a tática de governar o país foram os atos institucionais.

Os Atos Institucionais eram decretos pelo poder executivo e serviam como mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos A medida que os Atos Institucionais avançavam também avançava a severidade do regime, marcado por sua característica despótica, capaz de vetar os direitos que eram garantidos pela constituição brasileira, estabelecendo a opressão militar e policial e também o silêncio dos opositores. Com o ato institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968, instaurava-se no país a repressão e a censura aos meios de comunicações, música; movimentos oposicionistas ao regime passaram a ser caçados, inúmeros manifestantes foram perseguidos, muitos foram presos, outros pagaram com sua própria vida por estarem fazendo oposição ao regime

A música foi um desses instrumentos de oposição, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Chico Buarque, Raul Seixas, foram alguns dos vários artistas brasileiros que compuseram suas canções fazendo crítica ao governo e principalmente contra a censura imposta através do AI- 5.

Nossa intenção ao trabalhamos com músicas em sala de aula, foi mostrar como esta pode servir como forma de protesto à sociedade em que seus autores estavam inseridos. Não ficamos presos somente as letras que versavam sobre Ditadura Militar, durante todas aulas tentamos fazer com que os alunos percebessem que a letra da música diz muito sobre a sociedade em que foi produzida, e através delas podemos fazer diversos estudos . As músicas trabalhadas foram: “Mosca na Sopa” (1973), “Metro linha 743” (1984) ambas de Raul Seixas;” Admirável Gado Novo” (1979), Zé Ramalho; “Que País é Esse” (1987) Legião Urbana,

ESTUDOS EXPLORATÓRIO E NARRATIVAS

Antes da nossa intervenção fizemos um estudo exploratório com a turma sobre o tema que iria ser trabalhado e após nossas aulas – oficinas (Barca, 2004) pedimos a eles que construíssem uma estrofe de música fazendo uma crítica a sociedade atual, no entanto, ficou nítido é que muitas vezes os alunos até entenderem o que foi proposto, o que foi visto em sala, a maior dificuldade que encontram é escrever, colocar no papel suas idéias. Eles têm uma enorme dificuldade de transcrever o que sabem, embora quando questionados dentro da sala de aula, participem e demonstrem que entenderam o conteúdo.

Como já fora mencionado, o estudo exploratório fez-se necessário, uma vez que queríamos partir nossas aulas pelo que os alunos já tinham em mente sobre o tema. Responderam o questionário 29 alunos sendo 18 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Em resposta a pergunta sobre o que significava “Ditadura Militar”, a grande maioria não sabia explicar do que se tratava ditadura militar e se o Brasil já havia passado por uma. Alguns conseguiam estabelecer que se tratava de um governo militar, mencionaram sobre as torturas, mesmo que superficialmente.

Na questão sobre a repressão, o que mais chamou atenção é que (apesar da maioria ter respondido que não sabia o que significava esse termo) alguns alunos relacionaram repressão à ordem, rigidez (essas respostas partiram mais do sexo masculino). Apenas uma aluna caracterizou como “*Injustiça, eu acho*”.

Quando questionados sobre se já tinham ouvido dos pais, avós, enfim, de alguém, sobre o assunto, a maioria respondeu que não. Alguns alunos disseram que ouviram alguma coisa sobre o assunto, principalmente de seus avós.

Quanto à atividade, foi proposto aos alunos que fizessem uma estrofe que descrevesse sobre como eles viam a sociedade atual, o espaço a qual estavam inseridos. Com essa atividade queríamos perceber se os alunos conseguiram entender a importância do documento para o trabalho do historiador e como ele é usado para o trabalho historiográfico, partindo do princípio que ao trabalhamos com documento estamos levando em conta a época em que foi produzido, ou seja, não é algo inocente, no qual não seja empregado algum juízo de valor. Ao produzirem suas próprias estrofes, colocando suas opiniões, os alunos entenderiam melhor quando se diz que um documento não é neutro.

Embora alguns alunos tenham feito realmente uma estrofe, a grande maioria se ateu a

descrever o Brasil como corrupto, uma sociedade sem respeito, violenta e que a tendência é sempre piorar. Foi perceptível pela análise das atividades que os alunos apresentam uma visão muito pessimista em relação ao espaço a qual estão inseridos, dentro e fora da escola. A crítica aos políticos também é bem perceptível. Apresentamos algumas das estrofes produzidas pelos alunos⁴¹.

Selecionamos algumas das narrativas dos alunos que consideramos mais pertinentes com a proposta que lhes fora dada⁴². A visão negativa presente nas três narrativas que aqui transcrevemos, será percebida em quase todas as outras. Nenhum aluno fez uma consideração positiva relativa à sociedade atual:

“Nos dias passados havia muita guerra no Senado.

No momento atual só há políticos roubando, muita corrupção.

O mundo de hoje só há assassinato, mentiras, ninguém é bom o bastante (p/) serem pessoas de verdade.” (V.)

Esta fala nos chamou muita atenção, uma vez que se trata de uma violência, da própria maneira como a polícia é vista por esta aluna e não sabemos ao certo se a aluna realmente foi uma testemunha ocular do fato ou apenas escreveu sobre algo que ouviu:

“O mundo que (nóis) vivemos é cheio de mentiras, falsidade, ninguém respeita ninguém, assaltos, assassinatos acontece toda hora e a polícia acha que tem que ficar de ‘fora’ agem quando quer, esse dias mesmo, mataram um ser humano, jogaram a viatura em cima do homem, que eles acham que roubaram a casa de um policial, fizeram e refém a mulher dele, na boa eu acho que eles deveriam prender o sujeito e (ñ) matar.” (G. R. A.)

A aluna apresenta considerações da sociedade atual e do considera ruim hoje. Foi a única que citou drogas em seu texto:

“A sociedade está muito complicada,
cheia de coisas ruins, como (alcool),

⁴¹ Em nosso trabalho, nomearemos os alunos apenas com as iniciais dos nomes.

⁴² Transcrevemos as narrativas dos alunos tal como foram feitas, mesmo com os erros de ortografia e gramática.

(farinha), maconha, cigarro, e estão se perdendo no mundo, em (vez) de ir para a igreja rezar.” (G. S.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essas análises, consideramos que é fundamental o uso de documentos durante as aulas de História. O documento torna a aula mais interativa, há nos alunos um maior interesse. E principalmente, o aproxima do trabalho do historiador.

Com o uso da música, foi possível mostrar aos alunos um olhar sobre a sociedade em que estávamos estudando (“Ditadura Militar 1964-1985”). A partir desse tipo de documento é que possível se traçar um panorama do período que é estudado.

Com as aulas, percebemos que os alunos se sentem mais estimulados a participar e interagir quando se sentem capazes de construir o próprio conhecimento. O professor, enquanto mediador deve estimular seus alunos a pensar, questionar o documento, tornando a aula mais dinâmica do que apenas se o professor expuser um documento e fizer seus próprios questionamentos a cerca do mesmo.

Dessa maneira, entendemos nossa intervenção como positiva, pois tivemos receptividade por parte dos alunos. Eles participaram das aulas, se mostraram interessados, mesmo que minimamente. Apesar disso, percebemos ainda muitas dificuldades por parte dos alunos em entender como se trabalha com um documento e principalmente em tornar escrita as idéias que eles mesmos formam a cerca do assunto. Entendemos que este não é um trabalho apenas para três aulas, mas que deve ser agregada a prática do professor, como mais um instrumento para se trabalhar em sala de aula.

REFERENCIAS

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. Caderno Cedes. Campinas, v. 25, n. 67. p. 309-317, set/dez. 2005.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. pag. 333

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. “Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais”. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 167-183, 2001

FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. In: _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 91-146.

NAPOLITANO, Marcos. História e Música. História cultural da música popular brasileira. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2001.

MORAES, José G. Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História. São Paulo: Humanitas Produções .v.20. n.39. 2000.

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula. Curitiba: SEED- PR, 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004. pag. 111-136

SIMAN, Lana Mara de Castro. “O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”. In: ZARTH, Paulo A. e outros

(orgs). Ensino de História e Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004. Pag. 88

12. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O PORTAL DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA VISÃO DA INFORMÁTICA

*Cezar Augusto Machado*⁴³

RESUMO

Este artigo foi desenvolvido como proposta de apresentação de uma experiência sobre o uso da tecnologia e suas potencialidades na contribuição para aprendizagem histórica. A partir de experiências que tivemos com professores, a maioria do ensino médio, pudemos desenvolver um Portal de Educação Histórica que reúne experiências de alunos e professores na relação com o conhecimento, e oferece recursos teórico-metodológicos para outros professores que desejem reproduzir suas experiências. Além disso, foi possível levantar algumas dificuldades dos próprios professores em relação ao uso de ferramentas e equipamentos tecnológicos disponíveis para uso em sala de aula, o que oferece reflexões sobre possíveis interlocuções entre as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a área da formação de professores. A experiência do projeto e desenvolvimento do portal de educação histórica em seu estágio atual apresenta acúmulos interessantes sobre fontes históricas disponíveis na rede mundial de computadores e suas possibilidades para o ensino de história, e principalmente alguns caminhos que facilitam o acesso às informações precisas, necessárias às relações de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologia - ferramentas - portal de educação histórica – educação histórica

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia da informação e da comunicação provocou um novo modo de difusão do conhecimento, de aprendizagem, e na relação entre professores e alunos.

A internet possibilita que a informação produzida e disponibilizada em qualquer lugar se espalhe rapidamente para todo o mundo, obrigando uma mudança nas práticas de ensino, nas leituras, nas pesquisas, ou mesmo como estratégia de disseminar as informações.

A participação do professor neste novo mundo se torna crucial, para que consiga orientar o aluno para evitar que ocorra de confiar em informações imprecisas. Pois a internet é uma espécie de “território livre” onde tudo pode ser publicado.

PROPOSTA DO PORTAL DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

⁴³Graduado em Análise de Sistema pela Organização Paranaense de Ensino Técnico (OPET) e cursando pós-graduação em engenharia de Software pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); trabalha atualmente integrando no Centro de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Paraná (UFPR); possui experiência na área de Ciências da Computação, com ênfase em Tecnologia de Informação E-mail: cezar@ufpr.br

É neste contexto que surge a ideia de criar o Portal de Educação Histórica que tem como referência os trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, com a participação de professores da escola básica e pesquisadores do LAPEDUH. Os trabalhos estão sendo realizados no âmbito dos Projetos: Mediações das tecnologias da informação e da comunicação na aprendizagem histórica situada de professores: um estudo de caso. Esse projeto propiciou a criação da Sala de Aula Digital, no Setor de Educação da UFPR. Ademais, o projeto Portal Eletrônico: Educação Histórica para a sala de aula, em andamento, destinado ao trabalho de produção desse Portal de Educação Histórica, hospedado no domínio da Universidade Federal do Paraná.

A partir de investigações e atividades desenvolvidas na Sala de Aula Digital do LAPEDUH, bem como em suas respectivas salas de aula, os professores assumiram o desafio de romper barreiras e produzir conhecimento acerca da relação ensino e aprendizagem, na área da Educação Histórica. O produto do trabalho dos professores, balizado pelo debate acadêmico, é a matéria prima que sustenta o Portal de Educação Histórica, resultado de um esforço colaborativo, integrando de forma dinâmica e solidária, a Universidade e a Escola Básica.

O Portal de Educação Histórica é dividido nos seguintes módulos:

Práticas de ensino – Organizada por conteúdos. Cada professor descreve, de forma minuciosa e analítica, passo a passo, como desenvolveu suas aulas.

Como trabalhar com – Organizada a partir das metodologias que foram criadas pelos professores e utilizada em suas aulas, a partir do trabalho com determinadas fontes do conhecimento histórico. Cada professor produziu e explicou como criou e desenvolveu a sua metodologia.

Produção de alunos – Organizada para o registro das principais produções realizadas

Notícias – Criada para publicar e divulgar eventos relacionados ao campo da Educação Histórica, nacionais e internacionais.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O PORTAL DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O portal possui uma interface gráfica de fácil leitura de texto - com excelente escolha de cor da fonte e do fundo das páginas -, de fácil navegabilidade - com imagens, botões e links - e uma boa identidade visual - padrão visual em relação ao layout e o design -, banco de dados, banco de imagens e uma área autenticada e segura onde somente às pessoas autorizadas podem publicar seus trabalhos.

OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE O PORTAL DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Professores Supervisores do Portal

Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Coordenadora)
Dra. Isabel Barca (Vice-Coordenadora)
Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Doutorando Marcelo Fronza
Ms. João Luis da Silva Bertolini
Ms. André Luis da Silva
Mestrando Thiago Augusto Divardim de Oliveira
Mestranda Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira

Supervisão de T.I.

Cezar Augusto Machado

Iniciação Científica

Aline Márcia Alves da Costa

Apoio

CNPq – UFPR – FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA

Realização

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR

PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA DIGITAL

Tem como objetivo promover a utilização dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem.

Em um ambiente totalmente informatizado como este é possível apresentar o que a tecnologia tem de melhor a oferecer para divulgação do conhecimento e levantar as principais dificuldades dos professores no uso de novas ferramentas disponíveis no mercado.

Nesta sala são trabalhados os projetos dos professores que são instruídos nas mais diversificadas formas de como obter de informações confiáveis na grande rede mundial.

INFORMAÇÃO TÉCNICA SOBRE A SALA DE AULA DIGITAL

Utilizando computadores com software livre, Linux - que é uma tendência hoje no mercado de T.I. -, é possível manter-se atualizado e familiarizado com um sistema operacional mais seguro e estável. Estes computadores, desk one, ainda possuem a praticidade de serem dobráveis ocupando pouco espaço em sala de aula.

Ainda neste ambiente encontra-se uma solução inovadora da lousa digital. Onde todas as informações dos aplicativos de software podem ser acessados diretamente no quadro, através

da caneta eletrônica, sem precisar usar o teclado ou o mouse convencional. Com as vantagens desta solução é possível proporcionar aos alunos, uma maior profundidade na abordagem dos conteúdos aplicados, através de aulas mais interativas.

POSSIBILIDADES DOS TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)

Está em andamento o projeto da UFPR sem fio. Onde pretendemos disponibilizar a rede sem fio para toda a instituição, mediante autenticação, integrado à base de dados do sistema de informação já existente.

Utilizando equipamento de ponta é possível liberar acesso à rede sem fio de forma segura e com uma conexão de maior velocidade. Facilitando para alunos e professores a utilizarem laptops, tablets e outros dispositivos móveis, para melhor aproveitarem os recursos disponíveis online sem o incômodo de depender de uma infraestrutura de cabos ou de um ambiente específico para se conectar.

Ainda dentro das possibilidades, poderia ser desenvolvido algum sistema - simulado, ou jogo - onde o aluno pudesse treinar em casa os exercícios aprendidos em sala de aula. Ou ainda, desenvolver um método de avaliação ou trabalho online em que a criança pudesse aplicar seus conhecimentos à distância antes de uma avaliação em classe.

Pode-se ainda, utilizar as redes sociais para desempenhar atividades em grupo, postagem de artigos, disponibilização de fotos e vídeos. E ampliar o ensino de sala de aula para um ambiente onde há maior troca de informações entre os jovens.

Enfim, há inúmeros recursos hoje na internet que possibilitam que o aprendizado se estenda para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, mais do que nunca, é necessário que haja uma boa sintonia entre os especialistas de T.I. e educadores de instituições de ensino. Para que juntos possam buscar e desenvolver um planejamento no uso de novas tecnologias da informação e comunicação na renovação da estratégia da prática de ensino.

É fundamental que professores tenham familiaridade com o básico do computador e internet. Conhecer processadores de textos, correio eletrônico e mecanismos de busca e, principalmente, estar atento às inovações e a melhor forma de utilizá-los para passar conhecimentos sólidos aos seus alunos.

É possível se aproveitar desses recursos disponíveis na grande rede mundial de computadores, muitas vezes mal utilizado pelas crianças e adolescentes, direcionando os alunos a fazerem bom uso das ferramentas com uma maior participação dos educadores na internet.

13. PARA ALÉM DO LAZER: A UTILIZAÇÃO DE FILME COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

*Cinthia Torres Aranha;
Aline Apolinário Furtunato
(PIBID/História/UEL)*

RESUMO: Pretende-se apresentar neste artigo um trabalho desenvolvido com base na idéia de aulas-oficinas (BARCA, 2004.) feita pelo projeto PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA) do departamento de história da UEL, no Colégio Estadual Tsuru Oguido em Londrina, Paraná, no 6º Ano B. Trabalhamos com estudo da História através das fontes em uma abordagem diferenciada do conteúdo tendo como fonte histórica o filme “A Múmia”. Nosso objetivo com a utilização de filmes como documento histórico é desconstruir e questionar certos paradigmas sobre a utilização desse recurso em sala de aula. Tendo em vista que a utilização do cinema como documento histórico vem sendo utilizada pelo historiador na construção do conhecimento histórico, pretende-se discutir os cuidados com a utilização desse recurso didático como documento no ensino de História, por exemplo, sobre o mundo antigo e a importância em distinguir ficção de “realidade” histórica. O tema utilizado na aula-oficina foi “A Sociedade Egípcia” e através do filme buscou-se trabalhar as questões concernentes ao duo “realidade”/ficção, as visões contemporâneas estereotipadas acerca de outras sociedades do passado e abordar, como um recorte temático, os costumes da sociedade egípcia antiga a partir dos vestígios materiais (pirâmides, pinturas mortuárias, costumes funerários, religião). Utilizou-se como base historiográfica (MAGALHAES; ALFACE, 2011) para a abordagem do filme em sala de aula, trabalhamos com documentários sobre a sociedade egípcia, livros especializados e textos a respeito do desenvolvimento do trabalho com fontes em sala de aula (LANGER, 2004.)

Palavras-chave: cinema, ensino de história, sociedade egípcia, conhecimento histórico.

Introdução

A utilização de filmes em sala de aula vem sendo aplicada de forma a proporcionar um intervalo recreativo ou como um recurso de premiação pela cooperação dos alunos, conseqüentemente, o filme não costuma ser visto como uma fonte passível de ser estudada e analisada na aula de História.

Como tarefa do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) procuramos trabalhar, através do conceito de aula-oficina (BARCA, 2004), o filme “A Múmia”⁴⁴ no Colégio Estadual Tsuru Oguido em Londrina, Paraná, no 6º Ano B, de forma a analisar o filme como uma fonte histórica. Nesta análise, demos enfoque a quatro pontos principais: 1) dos cuidados com a utilização de filmes como recurso didático em sala de aula; 2) Estereótipos criados a partir de filmes “históricos” principalmente sobre a antiguidade; 3) A dualidade entre os conceitos de ficção x “realidade” histórica (MAGALHÃES; ALFACE, 2011); e 4) Procuramos analisar junto aos alunos os costumes e organização da sociedade egípcia antiga através de vestígios materiais representados no filme.

⁴⁴ Filme “A Múmia, 1999. Direção; Stephen Sommers. Com; Brendan Fraser, Rachel Weisz, John Hannah. Gênero; Aventura, Fantasia. Nacionalidade, EUA.

O trabalho foi desenvolvido a partir de um questionário de conhecimentos prévios. Com base nas respostas iniciamos o processo de análise com os alunos tendo o filme como fonte histórica.

O desenvolvimento da aula-oficina

A tarefa desenvolvida no 6º Ano B do Colégio Estadual Tsuru Oguido, em Londrina-Paraná, pelo PIBID, teve como base o conceito de aula-oficina proposto por Isabel Barca. O professor assume seu papel de investigador social, e entra em contato com o conhecimento que o aluno traz previamente, no qual é utilizado para desenvolver a aula através do trabalho com documentos, contextualizando-as em seu próprio espaço e tempo e partindo daí para uma compreensão da relação do passado longínquo, seu presente e a ligação com futuro.

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).

O conceito de documento traz implícita, no presente artigo, a sua utilização como fonte, tratando-se de um indício de situações vividas no passado e passíveis de análise pelo historiador (CAINELLI; SCHMIDT, 2009), dessa forma, escolhemos o filme como fonte, recortando-o em algumas partes previamente selecionadas. O tema geral a ser abordado pela aula-oficina foi o “Antigo Egito” e escolhemos o filme “A Múmia” lançado em 1999. Escolhemos este filme porque acreditamos que ele apresenta determinadas características que contribuem para a criação de um imaginário popular a respeito do Antigo Egito e a análise destas características foram um dos pontos centrais abordados na aula-oficina. Outro motivo que levamos em conta na escolha é sua apresentação com certa frequência na televisão aberta, sendo assim de fácil reconhecimento pelos alunos.

Foi tomado como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho, o questionário de conhecimento prévio. As perguntas desempenharam o papel de observar o que o aluno entende por História; elucidar a relação entre aluno e fonte (especificamente, no caso, o filme); e por fim, duas questões direcionadas ao conteúdo substantivo a ser trabalhado, a sociedade egípcia antiga.

1) Dos cuidados com a utilização de filmes como recurso didático em sala de aula.

Tendo em vista a proposta de aula-oficina (Barca, 2004), buscamos na utilização de filme como fonte histórica, uma alternativa para desconstruir a visão dos alunos sobre esse tipo de fonte. Em algumas observações das aulas em colégios estaduais e em contatos que tivemos com os alunos da rede pública, pudemos perceber a utilização desse artefato cultural feito pelos professores em sala de aula como um intervalo entre as matérias, ou apenas como um reforço da representação “verdadeira” do passado.

Levando em consideração essa situação recorrente da má utilização de filmes pelos professores em sala de aula, pode-se considerar que:

Muitas vezes, os professores, por uma série de fatores como ausência de recursos, quantidade excessiva de aulas, falta de motivação, comodidade, dentre outros empecilhos, prendem-se ao livro didático e a aulas expositivas, com o uso exclusivo do quadro-negro e do giz. Noutras palavras, sentem-se

despreparados para utilizar recursos que fogem a seus domínios específicos. (GUERRA; DINIZ, 2007).

Buscamos na utilização do filme “A Múmia” proporcionar uma outra imagem sobre o uso de filmes em sala de aula já que este recurso é usado de forma que não auxilia na aprendizagem histórica, mas atinge seu objetivo que é recrear, e sendo assim, acaba empobrecendo esse grande recurso didático. De fato, no decorrer da oficina pudemos perceber a dificuldade em desmistificar a idéia de “recreação” ligada à projeção de filmes para os alunos, que estão acostumados com esse método.

Através de um filme, pode ocorrer uma aproximação maior com os fatos/momentos passados. Muitas vezes, o que temos dificuldade de compreender e/ou visualizar lendo um texto se torna mais claro quando assistimos a uma produção cinematográfica. Podemos dizer com base em nossas experiências de docência, que por meio das imagens o diálogo com outras temporalidades se expressa com maior eloquência, ou seja, os alunos percebem com maior clareza como se davam as relações em outros contextos. (GUERRA; DINIZ, 2007).

Além de ser prazeroso trabalhar com filmes em sala de aula, nosso objetivo foi analisá-lo como fonte histórica, sendo função do professor historiador

utilizar linguagens diferenciadas com intuito de propiciar aos alunos um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso e que tenha algum significado para sua vida, dando-lhes condições de se posicionarem criticamente frente a diversas questões e aos problemas que os cercam (GUERRA; DINIZ, 2007).

Procuramos então, apresentar em um primeiro momento o filme para os alunos, falando do roteiro, diretor, atores etc. Em seguida, passamos alguns trechos previamente selecionados do filme para mostrar aos alunos a representação que se tem na contemporaneidade a respeito do Antigo Egito, sendo observado no conhecimento prévio que poucos sabiam sobre o país, sua localização geográfica, sendo seus conhecimentos sobre o assunto aqueles difundidos em filmes, séries televisivas ou livros de aventura.

Após a visualização dos trechos, iniciamos uma leitura crítica das cenas apresentadas, tendo em vista que nenhum documento é neutro, principalmente tratando-se do cinema cuja função principal é o entretenimento e mesmo assim ele transmite ideologias próprias de sua época de produção.

[...] reforçamos que um filme equivale a uma montagem, uma (re)construção de um dado momento, de acordo com a ótica de seus produtores, o que não se limita somente ao posicionamento do diretor. Por isso, é fruto de uma seleção, pois na sua elaboração foram escolhidos quais aspectos seriam enfatizados, assim como outros que seriam ocultados. Em suma, uma representação de um dado fato ou contexto histórico, carregada de significados que podem estar explícitos ou não nas imagens que são dadas a ver. (GUERRA; DINIZ, 2007).

Sendo assim, o professor historiador deve ter como objetivo “levar os alunos a questionarem e debaterem sobre o assunto, apontando seus posicionamentos e realizando uma análise crítica” (GUERRA; DINIZ, 2007). Para isso, utilizamos como contraponto fontes

históricas próprias do período estudado. Ao apresentar uma cena do filme, mostrando uma múmia (Imhotep, o sacerdote) sendo amaldiçoada por ter cometido o pecado de se envolver com uma das mulheres favoritas do faraó, apresentamos como contraponto o “Livro dos Mortos”, livro considerado um guia de boas condutas no qual o indivíduo iria ingressar na vida após a morte com base naquelas regras para conseguir passar pelo tribunal de Osíris e ser admitido no paraíso. Enfatizamos o papel do “Livro dos Mortos” como guia espiritual em uma sociedade que não diferenciava aspectos políticos, sociais ou culturais das práticas religiosas e seu valor como fonte histórica a ser analisada para a compreensão das formas de organização daquele povo.

Pudemos perceber nesse processo de análise do filme que boa parte dos alunos conseguiu construir uma linha de pensamento crítico sobre as cenas e começaram a questionar outros filmes sobre o mesmo tema, outros se focaram no entretenimento que o cinema proporciona ao público espectador, deixando a análise de lado e absorvendo apenas a visão “recreativa” da aula-oficina. cremos, entretanto, a despeito desses alunos que não desenvolveram um senso crítico a contento, que a longo prazo, o modelo de aula-oficina com a análise de fonte cinematográfica deve obter êxito.

2) Estereótipos criados a partir de filmes “históricos” principalmente sobre a antiguidade.

Uma das intenções ao trabalhar com o filme “A Múmia” foi justamente a questão dos estereótipos sobre o mundo antigo presentes no filme.

Vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade para os acadêmicos e profissionais do ensino, mas uma necessidade. E justamente, o cinema se tornou uma das ferramentas mais utilizadas pelos historiadores para efetuar seu trabalho tanto em sala de aula como em pesquisas [...] (LANGER, 2004).

Tratando-se de um filme de ficção como “A Múmia”, a interpretação das representações da “realidade” de uma sociedade, costumes, cultura e práticas (ainda que permeadas por inferências míticas como a própria figura da múmia) é extremamente pertinente. Não podemos esquecer que a escolha de como essa “realidade” é representada tem sua fundamentação e significação no contexto social do período em que foi produzido (no século XX, ano de 1999, no caso do filme utilizado), sendo assim o filme recebe influências, mesmo que inconscientes, dos padrões culturais embutidos no presente no qual foi produzido. Essas influências para Langer são chamadas de “*schematta*”. Entre outras especificações para a “*schematta*”, podemos encontrar os estereótipos, sendo eles, “representações de uma realidade social ou histórica, tomadas como verdadeiras, mas que constituem quase sempre em fantasias ou produtos da imaginação” (LANGER, 2004).

Essas representações são frequentemente encontradas nas fontes imagéticas do cinema, no qual, acabam contribuindo para um desenvolvimento de um imaginário popular sobre a História.

Marc Ferro já atentava para a percepção do filme tanto como fonte e objeto imagético. Não se pode simplesmente contrapor as imagens cinematográficas com a tradição escrita. É necessário perceber o filme enquanto testemunho/documento, integrando-o ao contexto social em que a obra surge: autor, produção, público, regime político, etc. Mas um filme não é feito apenas de imagens, mas também de textos escritos (legendas), sons

(falas gravadas e trilha sonora), formando então um conjunto de representações visuais e textos (no sentido semiótico) [...] (FERRO apud LANGER, 2004).

Partindo dessas questões procuramos trabalhar com os alunos não apenas a história do filme e como são retratados os egípcios, mas também as influências recebidas pelo contexto no qual ele foi produzido. No período de produção do plano de aula, pudemos observar nas pesquisas realizadas sobre o filme, poucas críticas a sua produção. “A Múmia” como boa parte dos filmes ficcionais hollywoodianos pautados na História, é produzido com a intenção de divertir a platéia não tendo a responsabilidade de um historiador em chegar mais próximo do que poderia ter sido a sociedade do “Antigo Egito”, e por não possuir essa responsabilidade, todo seu enredo acaba criando vários estereótipos sobre esses povos.

A partir dessas questões pertinentes, procuramos trabalhar com a metodologia proposta por Langer, em seu texto “Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos”, produzindo um roteiro de análise em etapas junto aos alunos e abordando: 1) Crítica externa do filme, verificando se o filme foi baseado diretamente em alguma literatura, histórias em quadrinhos dentre outros, seu período de produção, custos e outros fatores, 2) Crítica interna com seu conteúdo objetivo e conteúdo implícito no qual os produtores queriam passar ao espectador, mas não de forma direta, podendo trabalhar na aula-oficina com os estereótipos, visão etnocêntrica sobre a sociedade egípcia, religião, 3) Comparação e análise de conteúdos, podendo trabalhar com a comparação do filme com o conhecimento histórico do período a partir das fontes históricas (LANGER, 2004).

Pudemos perceber que o processo de desconstrução de estereótipos em filmes junto ao aluno, longe de provocar uma “desilusão” com a indústria de divertimento que é o cinema, desperta o interesse que envolve a produção dos mesmos e a reflexão a respeito da própria sociedade em que vive. Com o auxílio do professor, a leitura crítica desses recursos imagéticos irá proporcionar o posicionamento crítico do aluno a respeito do mundo.

3) A dualidade entre os conceitos “ficção” x “realidade histórica”.

Pudemos observar através das respostas nos questionários de conhecimento prévio que a concepção que se tem de “verdade” é a de que existe uma verdade suprema e que é possível encontra-la em filmes, livro didático ou através do professor. Aachamos particularmente necessário trabalhar em um primeiro momento da aula-oficina essa questão de desconstrução da idéia de verdade, visto que uma visão positivista desta provoca a ausência de pensamento

crítico e analítico.

Como foi dito anteriormente, ao passarmos um trecho do filme em que se apresenta a mumificação do sacerdote Imhotep, ainda vivo, para que pagasse pelo pecado de ter tocado na mulher do faraó (e a idéia do filme é o retorno dessa múmia com o intuito de reaver seu amor perdido e de se vingar de sua maldição trazendo as dez pragas do Egito), buscamos contrapor essa visão contemporânea mítica e fantasiosa com imagens do “Livro dos Mortos” onde mostra a religiosidade envolvida nos rituais de mumificação e como a sociedade egípcia se organizava sem que houvesse uma linha divisória entre práticas religiosas, políticas e sociais.

Através de imagens em power point do Livro dos Mortos, buscamos analisar junto aos alunos, a escolha dos realizadores do filme de determinados aspectos da cultura egípcia para empregar o significado desejado em um filme de aventura e diversão. A própria figura de Imhotep, a múmia, foi retirada de um contexto maior e colocada como peça central do filme. Há registros de uma personalidade histórica que viveu entre 2.655 a 2.600 a.C. e foi arquiteto, médico, sacerdote, mágico, escritor e primeiro ministro a serviço do faraó Djoser da Terceira Dinastia. A Imhotep é creditado a arquitetura da primeira grande pirâmide do Egito, a pirâmide de Sacara, com seis enormes degraus e que atinge aproximadamente 62 metros de altura. No filme, Imhotep está a serviço de Seti I que, segundo registros históricos viveu entre 1291 a.C. a 1278 a.C. aproximadamente.

A figura feminina causadora das desventuras do filme, Anck-Su-Namun foi inspirada na esposa do faraó Tutankhamon, Ankhesenamon, e que viveram aproximadamente entre 1.300 a 1.324 a.C. A descoberta da tumba de Tutankhamon e Ankhesenamon foi uma das maiores descobertas arqueológicas do século XX. Foi encontrada mais especificamente em 1922, pelo inglês Howard Carter e se tornou famosa por estar intocada e sem vestígios de saque.

Esses dados arqueológicos foram apresentados aos alunos para deixar claro o descompromisso que existe no meio midiático e do lazer com os fatos apresentados nos documentos históricos e procuramos enfatizar o papel do historiador e do cidadão crítico frente às construções representativas contemporâneas a respeito de épocas passadas.

4) Da análise dos costumes e organização da sociedade egípcia através de vestígios materiais representados no filme (pirâmides, câmaras mortuárias, corpos mumificados, escritos sagrados).

Questionamos os alunos sobre o porquê da utilização de um filme de ficção na aula de

história, já que esse modelo de filme não apresenta os fatos do passado como um historiador apresentaria, tendo o cuidado para não causar anacronismo, podendo chegar a uma hipótese sobre como seria o “Antigo Egito” e recebemos algumas respostas como “*Para conhecer a paisagem*” ou “*Para ver o Egito*”. A partir dessas respostas buscamos utilizar o filme como um suporte para a representação de vestígios materiais famosos, como as pirâmides de Gizé, câmaras mortuárias, vasos canopos e escritos sagrados (como o Livro dos Mortos). E partindo desses vestígios, analisar a organização de uma sociedade que tinha presente a certeza da “vida após a morte”, como as ações em vida poderiam influenciar a jornada além túmulo e como esses aspectos influenciaram profundamente a organização da sociedade.

- Pirâmides - O primeiro vestígio material que trabalhamos foi a pirâmide. Utilizamos um documentário da BBC (“A Construção das Grandes Pirâmides”), onde apresenta os processos técnicos na sua construção, a mão-de-obra necessária e os preceitos religiosos envolvidos. Em power point colocamos imagens de pirâmides e os aposentos e modos de proteção contra saqueadores. Chamamos a atenção para alguns faraós que gastavam fortunas imensas e até mesmo a vida com a obsessão em construir pirâmides luxuosas

- Câmaras Mortuárias – No filme, o sacerdote amaldiçoado Imhotep é condenado ao “Hom-dai”, um ritual onde o indivíduo era mumificado vivo e sobre seu corpo trancado no sarcófago colocavam-se besouros para lhe comer as carnes. O sarcófago era, então, sepultado sob os pés de Anúbis, o deus com a cabeça de chacal. Os alunos se mostraram curiosos do porque desse modo de enterrar o morto e não nas câmaras mortuárias. Utilizamos esses questionamentos como gancho para a análise das câmaras e dos próprios rituais de mumificação.

Através do “Livro dos Mortos” analisamos junto a eles as imagens com os processos ritualísticos que garantiriam ao morto e sua família o conforto da viagem ao além. Ficaram particularmente curiosos com os artefatos encontrados nas câmaras (tabuleiros de xadrez, jogos diversos, mobília, comida).

- As múmias – Começamos a análise sobre as múmias traçando um paralelo com os costumes de diversas religiões, incluindo a cristã, onde a preocupação com o que acontece posteriormente à morte biológica permanece como uma constante na natureza humana. A obsessão com a imortalidade e o medo do desconhecido sempre motivou as sociedades a buscarem explicações coerentes e coesas a esse respeito (SENTINELLA, 2008). Os rituais de mumificação tratam dessa preocupação.

A crença nesse mais além foi evoluindo, ao mesmo tempo que foi surgindo uma série de ritos funerários, a princípio toscos e elementares, mas que com o tempo se transformaram em representações cada vez mais complexas e ricas em detalhes. Desde os jantares rituais de restos humanos ou de cinzas dos mortos, que ainda hoje são praticados por algumas tribos, até o embalsamamento mais elaborado realizado há 8.000 anos no deserto da Arica, norte do Chile, ou as perfeitas mumificações realizadas no antigo Egito. Quanto mais complexas tem sido as crenças sobre essa existência após a morte, mais complicados tem sido os rituais praticados. (SENTINELLA, 2008)

A partir dos rituais de mumificação apresentados em alguns trechos do filme e de imagens do “Livro dos Mortos”, procuramos analisar junto aos alunos as permanências sentidas nas concepções religiosas de vida após a morte nas sociedades como uma característica inerente ao ser humano.

- Escritos Sagrados – Um dos recortes que fizemos no filme apresenta o papel essencial que “O Livro dos Mortos” tem na ressurreição da múmia. Procuramos então uma imagem do livro onde mostra o tribunal de Osíris, aonde Anúbis conduz o morto para ser feita a pesagem da alma contra uma pena, se a alma for mais pesada que a pena, o morto é lançado no fogo ou na água fervente. A análise proposta foi a de pensar “O Livro dos Mortos” como um livro de regras para a vida após a morte e que, influenciava diretamente a vida terrena e a conduta do indivíduo de modo a ser enviado ao Paraíso de felicidade e não aos infortúnios.

Considerações finais

Como trabalho de conclusão da aula-oficina, pedimos aos alunos que desenvolvessem uma narrativa a respeito da análise dos trechos do filme, dos documentos apresentados e produzissem um desenho apontando qual tema da aula mais gostaram. Apresentaremos aqui algumas respostas de quatro alunos, dois que desenvolveram um conhecimento substantivo e relacionaram o filme aos documentos apresentados na aula-oficina (representados aqui como A1 e A2) e os outros dois (representados como B1 e B2) que apenas falaram sobre o filme sem uma construção de um conhecimento substantivo.

Aluno A1: *No Egito existiram vários faraós e cada um deles tinha uma tumba para quando ele morrer ser enterrado lá.*

Quando um faraó é enterrado todos os pertences dele são enterrados juntos a ele.

Existia um faraó que queria ter a maior pirâmide de todas e ele construiu uma pirâmide e quase gastou todo o dinheiro da cidade. (sic)

Aluno A2: *No Egito a cultura é muito diferente da cultura brasileira como por exemplo: eles mumificam os faraós ao invés deles fazerem cemitérios para os defuntos eles fazem pirâmides gigantes e também eles colocam ouros e riquezas do faraó enterradas junto com eles. (sic)*

Aluno B1: *A muitos anos atrás a.c. o Egito passou por muitas mudança o deus Anúbis comandava no Egito ele tinha cabeça de cachorro e ele guardava um livro dos mortos.*

Esse rei tinha aliado que também tinha cabeça de cachorro e uns dos aliados não obedeceu as regras e como rainha estava traindo seu rei. Se matou e o aliado foi castigado. (sic)

Aluno B2: *A parte legal. Foi quando o Inohotep foi enterrado vivo na tumba com os bichos comendo ele. Quando o Rick foi dando tiro nas pessoas quando apareceu a cara do faraó foi muito legal quando Ancksunamun tentou se matar porque ela preferia morrer dando uma facada nela mesmo do que morrer comida por bichos. (sic)*

Utilizando a proposta de aula-oficina de Isabel Barca, pudemos perceber que buscar a autonomia do aluno levando em conta seus conhecimentos prévios e lhe proporcionando um método de aula no qual ele é agente de seu próprio conhecimento, contribui para que aulas com utilização de filmes como fontes não sejam apenas uma “recreação”. Esse processo faz com que as aulas sejam mais dinâmicas e a participação do aluno seja bem maior. De fato, muitos alunos se prendem ainda a idéia de “diversão”, sem uma construção de um pensamento histórico crítico ao assistir um filme ou trechos selecionados. Esse dado pode ser observado na figura 1, no qual boa porcentagem dos alunos não conseguiu chegar a um conhecimento substantivo sobre a aula-oficina (Barca, 2004), e pensamos que se deve ao tempo curto em que desenvolvemos a aula-oficina sendo esta uma atividade possível de ser desenvolvida com êxito pelo professor regular. Os alunos que conseguiram alcançar o objetivo pretendido foram poucos, porém, em suas narrativas apresentaram bem o conteúdo substantivo sobre a história do Egito. É preciso salientar a necessidade de um maior esforço por parte dos professores para que a utilização de linguagens diferenciadas em sala de aula seja algo substantivo para os alunos e com maior interação.

O cinema como fonte histórica

pode, portanto, fazer parte do elenco das fontes da História, pelo que representa como criação e como manifestação do imaginário. Seja por envolver um complexo processo econômico produtivo, como pela quantidade de informações que contém e que nem sempre correspondem exatamente aos objetivos de seus autores, ou pelo valor enquanto testemunho de uma sociedade e de uma época. (MEIRELLES, 2004)

e pensá-lo como recurso didático, “conseguir analisar produções cinematográficas, desconstruir seus estereótipos e criar um referencial crítico nos estudantes é uma meta importante para qualquer educador” (Langer, 2004). Meta importante, possível e necessária para uma melhora no ensino e uma maior compreensão dos diversos recursos disponíveis para ser desfrutados em sala de aula.

Bibliografia:

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.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. Editora Scipione: São Paulo, 2009.

GRIMBERG, Carl. *A Aurora da Civilização Vol. 1*. Editora Azul: Chile, 1989.

_____. *O Império das Pirâmides Vol. 2*. Editora Azul: Chile, 1989.

GUERRA, Fabiana de Paula, DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. *A incorporação de outras linguagens ao ensino de história*. In: História e Ensino Vol. 13, Edições Humanidades, 2007.

LANGER, Johnni. *Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos*. In: REVISTA HISTÓRIA HOJE. SÃO PAULO, Nº 5, 2004. ISSN 1806.3993.

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. *O Cinema como recurso pedagógico na aula de História*. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Educação

Histórica: Teoria e Pesquisa. Editora Unijuí: Rio Grande do Sul, 2011. pp: 249-267

MEIRELLES, William Reis. *O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história*. In: História e Ensino Vol. 10, Edições Humanidades, 2004.

MUZY, Sérgio Ricardo Fracalanza. *A Criação das Bases do monoteísmo pelo faraó Akhenaton (1353-1336 AEC.) e suas implicações sociais no Antigo Egito*. In: SELVATICI, Mônica; CERQUEIRA, Fábio Vergara (Orgs.) *Religião e Poder do Mundo Antigo ao Moderno: Ensaio Acadêmicos*. LEPAARQ/UFPEL: Pelotas, 2009.

SENTINELLA, David E. *O Enigma das Múmias*. Novo Século: São Paulo, 2008.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Laje Ladeira. *A Importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico*. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa*. Editora Unijuí: Rio Grande do Sul, 2011. pp: 143-166.

Anexo - Gráfico

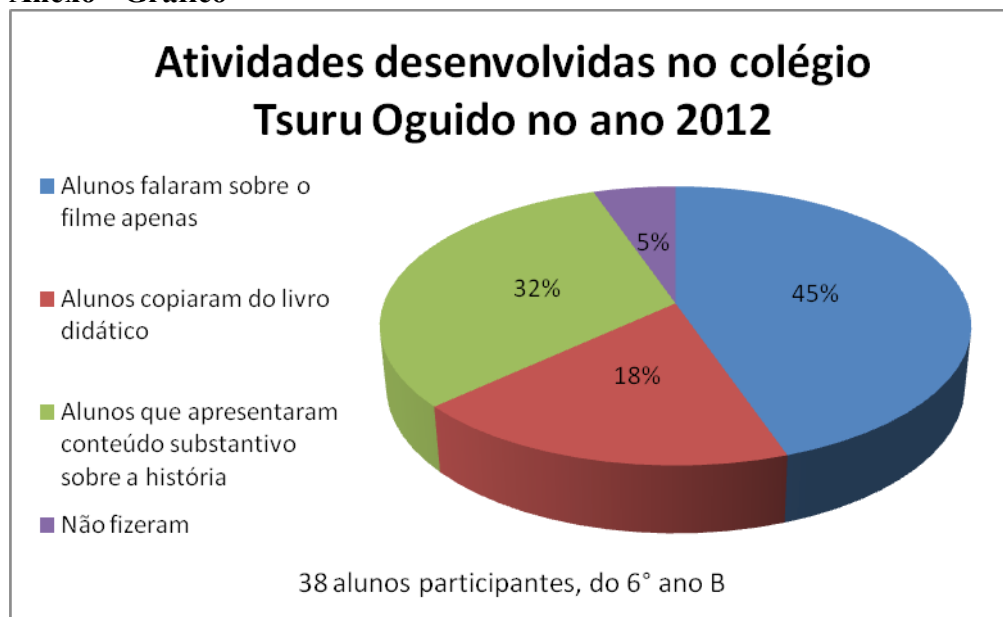


Figura 1: Atividade desenvolvida na proposta de aula-oficina (Barca, 2004).

14. ARQUIVOS E FONTE HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA: REPRESSÃO EM CURITIBA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Claudia Christina Machado e Silva
Professora da Escola Municipal Professor Herley Mehl/Curitiba/Brasil
claudiachristina74@hotmail.com
Mauro Sapala
Professor da Escola Municipal Professor Herley Mehl /Curitiba/Brasil
mauro.spl@hotmail.com

Esse trabalho apresenta resultados parciais 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 sobre a repressão que alemães e italianos enfrentaram na cidade de Curitiba. O trabalho está sendo desenvolvido com os alunos da 8.^a série de uma escola municipal de Curitiba. A fonte selecionada no Arquivo Público do Paraná são os fichários provisórios individuais do DOPS (Delegacia de Ordem Política e Social) 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 será realizada a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos; em seguida, para a mediação didática será utilizada a fonte histórica localizada no Arquivo para que os alunos levantem hipóteses sobre o período histórico estudado e, finalmente, produzam as suas narrativas.

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

15. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Claudia Hickenbick^[1],

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Resumo:

O artigo apresenta reflexões sobre o Ensino de História na Educação Profissional, na Área de Turismo e Hospitalidade. Apresenta resultados de uma investigação didática sobre o perfil das pessoas que procuram o Curso Condutor Cultural Local do Centro Histórico de Florianópolis, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Fundamenta-se na teoria de Jörn Rüsen, especialmente nos primeiros fatores que compõem a matriz disciplinar desenvolvida pelo autor. Palavras-chave: Ensino de História, Educação Histórica, Educação Profissional, Teoria da História.

History teaching at Professional Education

Abstract

The article presents considerations on the teaching of History at the Tourism and Hospitality Professional Education. It presents the results of a dydatic investigation on the persons profile of seeking of the Florianópolis Historical Center Local Cultural “Conductor” Course, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina. It is grounded on Jorn Rusen’s theory, especially in first factors that constitute the disciplinary matrix developed by the author.

Key-words: History teaching, History Education, Professional Education, History Theory.

Introdução

No Brasil, a partir da década de 1980, os movimentos sociais populares e a renovação da historiografia brasileira, pesquisando novos objetos e trazendo à discussão sujeitos que até então não apareciam, provocaram ações preservacionistas por parte do poder público, que passou a dar atenção a bens e valores de diversos segmentos sociais e minorias étnico-culturais, sendo que, na Carta Magna de 1988, incorporou este alargamento do conceito de patrimônio cultural. (ORIÁ, 2012) Assim, se comparados a anos anteriores, os anos 80 viram surgir um tempo de valorização das coisas passadas.

A formação denominada Condução Local, ainda pouco conhecida, deve ser considerada neste contexto. Tem sua origem em meados da década de 90 do século XX, e consolida-se no

contexto de dois programas do Governo Federal, ambos do início do século XXI. (Ribas & Hickenbick, 2011).

Entre 2009 e 2011, o Campus Florianópolis-Continente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF-SC) ofertou, em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) cursos de Condutor Cultural Local, nas cidades de Laguna, São Francisco do Sul e Florianópolis. Estes cursos têm entre 180 e 360 horas, e são oferecidos no nível da Formação Inicial e Continuada.

O curso oferecido em Florianópolis, teve o projeto pedagógico reelaborado, as aulas de história sofreram um acréscimo significativo, de vinte para 60 horas-aula, e foram criadas as aulas de campo. Com o novo projeto, as aulas relacionadas ao conhecimento histórico detêm a maior carga horária do curso. No momento da concepção das aulas de História, optou-se por nomear a Unidade Curricular (denominação que recebem as Disciplinas no IF-SC) *História e Memória Local*, para destacar a atenção que deveria ser dispensada aos testemunhos de quem viveu e vive a cidade. A opção de trabalhar com fontes históricas, além das fontes historiográficas, está relacionada a proposta do curso, que objetiva afastar-se do que comumente é o ensino de história em cursos da área de turismo, onde o foco é a transmissão de conteúdo sobre lugares padronizados como atrativos turísticos, e onde, tal como também acontece na Educação Básica (SCHMIDT e GARCIA, 2006) o significado do conhecimento histórico para quem aprende, não é questão relevante, o mesmo ocorrendo com as questões relativas à natureza do conhecimento histórico.

Outra particularidade do curso de Florianópolis, é o fato de que, parte dos egressos continua no IF-SC, na Associação de Condutores Ambientais e Culturais da Grande Florianópolis, incubada no Campus, o que permitiu investigar alunos e egressos do curso.

A maioria dos estudos da área de investigação denominada Educação Histórica situa-se no âmbito da Educação Básica, uma parcela menor, no Ensino Superior, e na Educação profissional não existem ainda estudos. Uma das questões que têm sido recorrentes nestes contextos investigativos, especialmente na Educação Básica, será problematizada no presente estudo. Trata-se da relação que os alunos estabelecem com o passado, em termos do significado que conferem ao estudo de História.

Esta é uma pesquisa educacional, de abordagem qualitativa, que discute o ensino de História na Educação Profissional, apresentando reflexões sobre o perfil de alunos e egressos do Condutor Cultural Local, curso em que o conhecimento histórico tem destaque. A relação

destes sujeitos com o passado foi pensada a partir dos primeiros fatores da matriz disciplinar desenvolvida por Jörn Rüsen , os **Interesses** e as **Ideias**, e das seguintes questões:

Que relação os alunos estabeleciam com o conhecimento histórico, no início do curso?

Como os alunos avaliam a sua relação com o conhecimento histórico depois do curso?

No Brasil, Schmidt e Garcia (2006), vêm desenvolvendo investigações para captar o que acontece, diariamente, no Ensino de História. As primeiras pesquisas, na sua maioria, em escolas públicas de Ensino Fundamental, datam do final da década de 90 e identificaram o predomínio de um ensino cujos fatos são apresentados sem mais discussões sobre a natureza do conhecimento histórico e sem preocupação sobre o que poderia significar esse conhecimento para os sujeitos. As pesquisadoras obtiveram dos alunos respostas poucoanimadoras, embora não surpreendentes: a História poderia ser interessante se pudesse ser vinculada às suas vidas e ao presente, o que era mais comum, quando a História lhes chegava de outras maneiras, pela televisão, pelos livros ou através de pessoas mais velhas. (SCHMIDT, 2006 p.18). Esta é uma questão recorrente também nas pesquisas, uma vez que está presente no cotidiano dos professores.

Se confrontados com os alunos da Educação Básica, sujeitos a obrigatoriedade de um ensino generalista, seria plausível pensar que os alunos da Educação Profissional estão motivados a estar nas aulas, já que procuram por cursos específicos, que supostamente atendem às suas necessidades ou desejos?

A perspectiva teórica da investigação

O sentido primeiro da investigação qualitativa, da forma como a compreendemos, e de acordo com Lessard-Hébert (1990) , está na abordagem do objeto, e não na técnica empregada para apreendê-lo. Seguir este paradigma significa considerar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas.

Os Interesses históricos dos sujeitos desta investigação -alunos e egressos do Condutor Cultural - foram captados por meio de duas entrevistas coletivas, gravadas, tendo sido a primeira no início, e a segunda, cinco meses depois do término do curso.

O sujeito coletivo desta investigação pode ser caracterizado como escolarizado, boa parte com ensino superior, adulto, entre 30 e 50 anos, morador da cidade há mais de dez anos,

não sendo trabalhador da área de turismo, no momento do ingresso no curso.

Os depoimentos tomados nas duas entrevistas foram analisados na perspectiva da matriz disciplinar elaborada por Rüsen(RUSEN, 2001, p. 35), em termos de **Interesses** e **Ideias** , respectivamente primeiro e segundo fatores do pensamento histórico.

Para Rüsen, a história tem raízes na vida prática, sendo os **Interesses**, carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo que reclamam o pensamento histórico e que se articulam como interesse cognitivo pelo passado, e as **Ideias**, um interesse específico no passado, sob determinadas perspectivas:

Delas (das ideias) depende o que como “ história” integra o campo cognitivo da ciência da história (pois o mero fato de pertencer ao passado não faz de tudo algo de histórico). Delas depende o que o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que aconteceu no passado. Sem tais perspectivas determinantes do que queremos propriamente saber, ao pesquisar as fontes do passado, estas em nada nos podem ajudar quanto ao que é ou foi a história que tencionamos fazer emergir delas.(RUSEN, 2001, p.32)

Esta investigação situa-se no âmbito do edital de pesquisa do Campus Florianópolis-Continente do IF-SC, que permite aos docentes realizarem pesquisas que estejam relacionadas aos cursos oferecidos. Neste contexto, elegi como campo da investigação as aulas de história do Condutor Cultural , bem como a atuação profissional de alguns egressos do curso. Sendo assim, é necessário que fiquem claros os limites deste trabalho, no que se refere a dois aspectos. Primeiramente, a dificuldade da conciliação de dois papéis, o de professora, que em sala de aula objetiva a ação, e o de pesquisadora, que não tem esse objetivo. (CHARLOT, 2002). Em segundo lugar, a impossibilidade do distanciamento do fenômeno, como condição precípua para compreendê-lo. (SACRISTÁN, 2002) ,

Este é um trabalho inicial, portanto, que levanta algumas questões pra serem aprofundadas.

Interesses e Ideias de alunos e egressos

Em agosto de 2011, 15 alunos participaram de uma entrevista coletiva, gravada, na qual falaram sobre os motivos da opção pelo Condutor Cultural Local. Esta pergunta tinha por objetivo iluminar a primeira questão da investigação, a relação que os sujeitos alunos

estabeleciam com o conhecimento histórico no início do curso.

Este universo de 15 alunos corresponde aos presentes na primeira aula de História do Condutor Cultural.

As respostas dos alunos foram posteriormente categorizadas em:

- a. Interesse em História Local (5);
- b. Interesse em História Local/Demanda profissional (7);
- c. Interesses em Socialização/ Conhecimento/Alternativa profissional (3).

Portanto, ao observarmos as categorias a e b, temos que, para a maioria dos alunos, 12 no total, o motivo da opção pelo curso está relacionado à História Local.

Nos depoimentos abaixo, os motivos que levaram à opção pelo curso, nas palavras dos alunos:

(...) quando apareceu a oportunidade de me inscrever, quando eu vi que era relacionado à história, nem vacilei, porque eu sempre fui apaixonada por história, eu sempre disse que se eu retornasse pra Universidade seria pra fazer História ou Geografia, mas mais História, é muito bom tu saber a história da tua cidade, tu conhecer a história real de onde tu veio, então. É essa a minha busca. Categoria a (História Local)

(...) sou Guia de Turismo Regional de Santa Catarina, e bacharel em Hotelaria, na área de História Alemã, , principalmente as cidades de São Pedro de Alcântara e Antonio Carlos, e o meu objetivo é adquirir mais conhecimentos e poder passar conhecimentos pros turistas. Categoria b(História Local/ Demanda Profissional)

Mas, talvez esse curso possa me encaminhar pra um trabalho, como eu falei, ao ar livre, em contato com a natureza, com as pessoas, já que na minha área não tem emprego ,sou formada em Filosofia. Categoria c (Socialização/Conhecimento/Alternativa profissional)

Neste momento inicial, um depoimento,agregou um elemento, identificado como crítica aos rumos que a cidade está tomando, e que revelou-se representativo do tom que prevaleceu em discussões travadas nas aulas. Transcreve-se abaixo:

Também sou condutora ambiental, me formei ano passado, vivo aqui há 16 anos,não foi uma escolha minha vir 'pra cá, e... acompanhei

tantas coisas acontecerem, coisas tão comuns de cidade grande, e é isso que me decepçiona, e às vezes tenho vontade de ir embora daqui, eu sei muito pouco sobre a essência do lugar, sobre as verdades do lugar, sobre quem teria que estar com maior evidência de fato, aqui, e é esse o meu objetivo, que é encontrar um objetivo pra alguma raiz aqui, senão eu vou embora mesmo... acho que tem muito encanto que tá soterrado, que não tá visível, e eu quero ver se eu encontro alguma forma de associar a condução ambiental que é o que eu faço em trilhas com o cultural e nisso tudo com esses colegas que tão chegando a gente poder chegar num momento de criar uma identidade e dizer: “ Opa, a Ilha suporta determinado número de pessoas , de tal em tal tempo...” e eu acho que é isso que a gente vai ter que fazer, porque, é muito ruim a gente acompanhar essa invasão de... automóveis! Eu quero de alguma maneira me encantar, com o que tá oculto até o momento. Meu objetivo é...descobertas.

De acordo com Paoli, a noção atual de patrimônio é uma crítica à modernidade, sendo esta entendida não como um tempo histórico, mas como momento de desestabilização da relação entre o passado e o presente. Para a autora, a narrativa do passado se tornou imprescindível para o discurso moderno, que preconiza políticas complementares nos campos da cultura, da educação, da ciência e da comunicação, a fim de estabelecer um equilíbrio entre o progresso técnico e a elevação intelectual e moral da sociedade, frente ao desenvolvimento global da sociedade. (PAOLI, 2012).

A demanda advinda destes sujeitos sobre o passado poderia estar relacionada a esta noção de patrimônio, uma vez que, as suas reflexões estiveram muitas vezes fundamentada em diversas situações da vida urbana atual consideradas inadequadas?

Assim como, conforme Rüsen, as ideias que “ o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que aconteceu no passado”(RUSEN, , 2001, p.32), seriam estas as **ideias históricas** , as perspectivas destes sujeitos?

Em maio de 2012, 5 meses após o curso, foram entrevistados cinco egressos que permaneceram no IF-SC, ligados à Associação de Condutores Locais, e que já estavam atuando profissionalmente. Estes egressos foram considerados representativos do grupo inicial, o sujeito coletivo desta investigação: escolarizado, adulto, entre 30 e 50 anos, morador da cidade há mais de dez anos, não sendo trabalhador da área, no momento do ingresso no curso. A entrevista gravada teve como objetivo validar as questões levantadas pelos dados sobre os **Interesses** pelo passado: a relação que estabeleciam com o conhecimento histórico antes do curso, seus **Interesses e Ideias históricas**, bem como a relação que passaram a

estabelecer com o conhecimento histórico a partir do curso.

Nas palavras dos egressos, reaparecem os Interesses e as Ideias dos alunos, no início do curso:

Saber um pouco mais da história da cidade foi fundamental. Eu dizia assim: Pensa bem, meu Deus! Eu vou fazer um curso que vai fazer eu conhecer a cidade que eu moro, que eu não sei quase nada! (...) Mas não pensava em trabalhar nisso

A motivação foi exatamente esta, conhecer a história da cidade, uma cidade que é completamente diferente e que tá tendo a identidade soterrada! No meu caso eu já pensava em trabalhar, porque já sou condutora ambiental, então era um complemento.

Embora matizada por pequenas diferenças, todos reafirmaram o fato de que o interesse pela História Local foi o motivo de terem optado pelo curso, assim como a perspectiva crítica sobre a cidade também reaparece.

Se o interesse pela História era uma realidade antes do curso, considerou-se importante compreender melhor esta relação com o conhecimento histórico, anterior ao curso. Ao responderem sobre as suas aulas de História no tempo de escola, alguns disseram que gostavam, mas lembravam muito pouco, ou, que não gostavam de decorar datas e fatos. Um dos egressos, disse que deixou a escola “até desanimado. Hoje eu venho por prazer, porque quero aprender.”

Assim, é possível que ao mencionarem o interesse pela História, anterior ao curso, os sujeitos não estivessem se referindo ao conhecimento histórico produzido cientificamente, mas à história vivida, e a que é transmitida fora dos limites da ciência especializada, e fora dos processos escolarizados de ensino e aprendizagem.

Ao responderem sobre a relação que passaram a estabelecer com o conhecimento histórico a partir do curso, os egressos deram ênfase à memória, ao trabalho realizado com fontes históricas, e não historiográficas. Um dos egressos afirmou que havia significado algo como uma autorização para mobilizar as memórias, próprias e alheias, para compreender e mostrar a cidade de outros tempos, além de ter dado legitimidade a uma forma simples de narrar:

“E é importante porque faz com que a gente amadureça o modo mais simples de contar uma história. eu sinto que as pessoas querem isso,
Quando você vai contar uma história de um morador, de uma capital., que tá contando a memória da infância dele. Faz com que as pessoas relembrem seu passado, tira de dentro delas.
Ficou mais presente e voltou a ser uma forte recomendação de trabalho. Eu sinto que após o curso, com um grupo de pessoas, você começa a trabalhar isso nelas também. E nisso,a fala das pessoas tem emoção.

Os depoimentos destacaram as aulas em que a história da cidade foi contada por meio de lembranças de protagonistas:

Então,no curso a gente viu muitos textos, mas quando a gente foi pra rua, ver a história mas sem ser nos livros!

É mais legítima, tem os cinco sentidos, é mais forte!. Quem escuta lembra de alguma coisa parecida que viveu ou que ouviu, gera interesse!

É mais forte, tem alma! Não é desmerecer a história mas...

Me fez lembrar alguns atos da minha infância, que eu nunca mais tinha escutado (...) Faz parte da memória dele e faz parte da minha memória , e eu deixava de comentar com as pessoas. Isso de brincar de assustar as pessoas na rua... Hoje não daria mais,mudou, né, as pessoas não têm mais paciência.

Mesmo quando dizem que a História passou a fazer parte de suas vidas, irreversivelmente , “ Não tem mais como da as costas para a História! ”, é à memória que trás o exemplo, “ hoje o meu ouvido está mais atento, eu escuto de outra forma o meu sogro, que tem 80 anos...”.

Uma pista para tentar compreender e relação com a historiografia,pode estar no depoimento que segue:

Você consegue captar mais(a memória) . O Cabral(historiador) foi, historiou tudo, mas nem tudo você consegue pegar a essência mais natural daquilo. O Cabral registrou, pesquisou, mas...é difícil! Hoje eu acho que tem que trabalhar a vida das pessoas na cidade.

Os textos do autor acima citado tratavam sobre o cotidiano da cidade e foram bem recebidos pelos alunos durante as aulas. Ainda assim, a partir dos depoimentos, acessar estes textos parece tarefa difícil e menos significativa, em relação às memórias dos protagonistas, acessadas em livros e em entrevistas.

Os egressos entrevistados, que já estão atuando profissionalmente, afirmaram ainda que têm obtido um retorno positivo dos grupos que têm conduzido, quando lançam mão das memórias individuais. Nas palavras de um dos egressos, isso é assim porque,

São ensinamentos que nos estamos começando a voltar, porque hoje tá tudo muito prático. As plantas...antigamente todo mundo tinha uma horta na sua, casa, hoje tem gente que não sabe o que é uma salsinha, uma rúcula. Criança nem sabe o que tempero. Por que a gente tá voltando? É importante, foi um registro, a nossa identidade.

Movimenta algo que agente começou a deixar pra trás, coisas simples da vida. Mas, a gente já teve. Com certeza, todo mundo. Todo mundo tem um cordão, alguma coisa ficou registrada na memória, e quando vê alguém falando: 'Eu lembro, como é que era mesmo?'

O que é importante pra minha vida é ...mudar a forma de trabalhar com o próximo, tem que ter vida, você começa a rever e comparar. Não é viver no passado, o passado é passado, o presente é presente, o futuro vai acontecer.

Naquela época, a Coca-Cola fazia embalagens na garrafa de vidro, você devolvia, voltava pra fábrica, existia uma integração com a cidade. Uma coisa que hoje ficou tão mecânica, eu compro e jogo fora. Antigamente você tinha ligação com o meio urbano, hoje, vai fazer uma compra, tecla: então, eu não fui, não passei, não me movimenteiei.

A minha forma de agir é uma ligação muito forte com o passado. Eu procurei um outro ritmo de vida, não procurei o lado moderno. Tô procurando hoje. Não vou falar que a internet é ruim, não vou! Mas vou falar que ficar o dia inteiro é ruim, desliga dos cinco sentidos, da natureza.

No depoimento acima podemos perceber, novamente, a perspectiva da crítica ao modo de vida nas cidades hoje, ou, conforme Paoli (2012), a crítica à modernidade, o recurso ao passado para estabelecer um equilíbrio entre o progresso técnico e a elevação intelectual e moral da sociedade, frente ao desenvolvimento global da sociedade.

Considerações finais:

O trabalho acadêmico pertence a um dado momento da produção do conhecimento. O que continua? O que põe em debate? Isso se refere, evidentemente, ao caráter histórico e provisório de toda produção científica. A socialização deste conhecimento é fundamental, já que a ciência é feita de conhecimento acumulado.

Este trabalho foi realizado no âmbito de uma instituição pública, e como tal, precisa ser justificado. Entendo que o principal aspecto desta necessária justificação está exatamente no fato de que parecem inexistir estudos sobre Ensino de História na Educação Profissional.

O presente estudo dá continuidade às reflexões tais como, a importância do acesso às ideias prévias dos alunos, e a atenção aos princípios cognitivos da Ciência da História, e põe em debate outras questões. A progressão do ensino, possível na Educação Básica, no ensino regular deve ser problematizada no ensino para adultos, com mais tempo de vida, e menos de escola.

Para os alunos da Educação Profissional, talvez a tão discutida desmotivação pelo estudo de História não esteja colocada. Os alunos e egressos do Condutor Cultural, sujeitos desta investigação, indicaram que acessaram o curso com **Interesses**, carências de orientação relacionadas à vida na Ilha de Santa Catarina, perspectivados por **Ideias** históricas, relacionadas a uma certa crítica ao atual modo de vida urbano, e portanto, propensos ao estudo de História? O estudo trouxe outra questão, qual seja, a relação que alunos e egressos do curso Condutor Cultural estabeleceram com textos advindos da memória (os depoimentos dos protagonistas) e os textos historiográficos. Ainda que os sujeitos desta investigação apresentassem grau de escolaridade entre o Ensino Médio e o Superior, que tenham sido selecionados textos acessíveis e acontecido a mediação que é praxe nos processos de ensino e aprendizagem, estes sujeitos manifestaram dificuldade com os textos historiográficos e preferência pela memória dos protagonistas. Além disso, apesar de terem indicado que gostavam de História, ao iniciarem o curso, ao falarem sobre as aulas nos tempos de escola, suas lembranças foram vagas ou negativas. Neste caso, poderíamos pensar que o interesse pela história seria na verdade, interesse pelo passado, pela experiência, e não pelo conhecimento produzido pelos historiadores, especificamente.

Assim, se os alunos chegaram ao curso manifestando, nos seus depoimentos, **interesse** pela História Local, os dados da investigação caracterizaram este interesse como interesse pela experiência do passado. Os depoimentos dos egressos indicaram que o curso acentuou

este interesse muito mais a partir da Memória, que da História, ainda que, quantitativamente, os textos historiográficos tenham sido mais presentes em sala de aula.

Para Rüsen, a historiografia - a forma que a pesquisa histórica toma - é um fator da matriz disciplinar tão importante quanto o método, pois é ela, que vai permitir que os resultados da pesquisa retornem para a sua origem, a vida humana. Assim, talvez o retorno a que se refere Rüsen seja, ainda, um tanto restrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARCA, I. A Educação Histórica numa sociedade aberta. Currículo sem fronteiras, v.7, n.1, pp. 5-9, Jan/Jun 2007.

_____. Literacia e consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Educar em revista. Curitiba, v. 164, 2006.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In:

GUEDIN, Evandro. PIMENTA. Selma Garrido, Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (orgs) 2 ed São Paulo: Cortêz, 2002.

ORÍÁ, R. O patrimônio Cultural na Legislação Brasileira. Disponível em <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em 10.05.2012.

PAOLI.P. Patrimônio material, patrimônio imaterial: dois momentos da construção moderna do passado. Disponível em www.corpocidade.dan.ufba.br/arquivos

RUSEN,J. Razão Histórica:teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. História Viva.Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, G. Tendências investigativas na formação de professores. In: GUEDIN, Evandro. PIMENTA. Selma Garrido, Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (orgs) 2ed São Paulo: Cortêz, 2002.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, n. 164, 2006.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt

16. 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

Resumo: 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 hiper mídias, que aloca 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

Abstract: 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 historio-

gráfico 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 aloca 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*⁴⁵ 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*⁴⁶, 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

45

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

46

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?***

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 Borges⁴⁷, na primeira metade da década de 2000, os *blogs* havi-

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).

am 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.

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 assenhorear-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 hiper mídias, 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 textualidade

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*.

electrónica (...) de nuevas modalidades de construcción, publicación de los discursos históricos(...) transforma la manera de organizar las argumentaciones, históricas o no, y los critérios 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 ler, a su vez, los libros que há leído el historiador y consultar por sí mismo, diretamente, los documentos analizados. Los primeiros usos de essas 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 da 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.

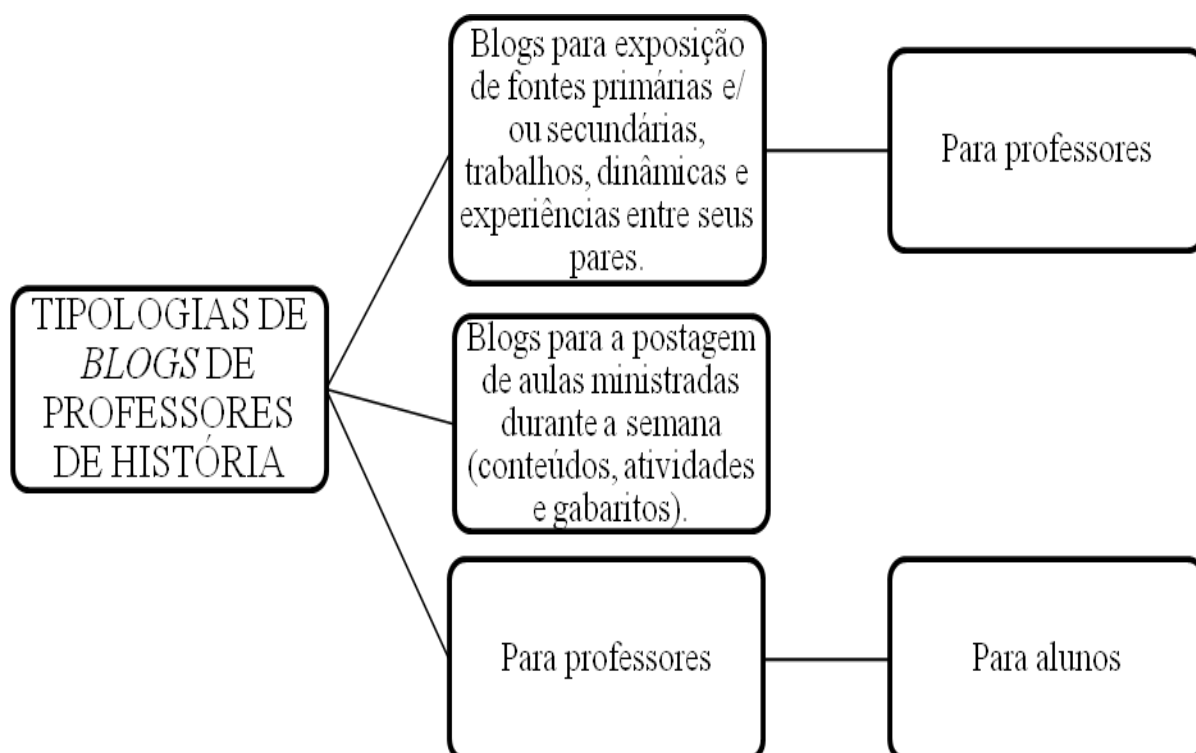
A metodologia que segue está organizada por momentos.

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*

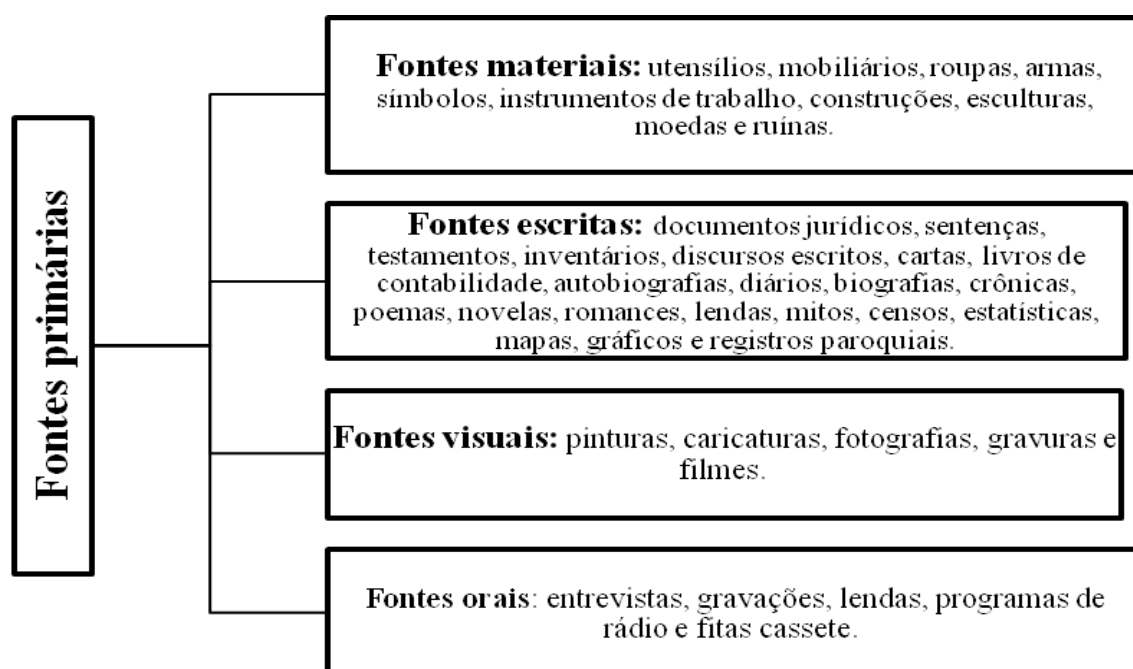
E, com base na identificação acima, também foram produzidas tipologias de blogs de professores de história:



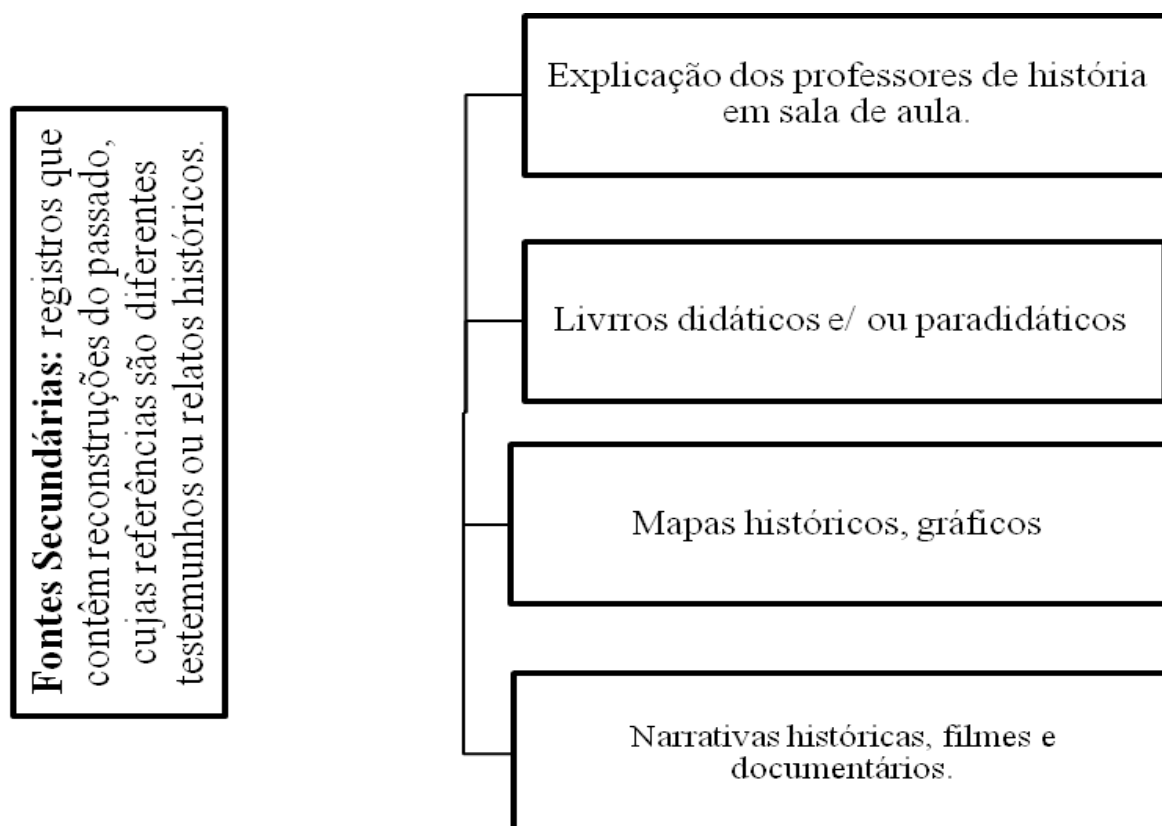
Quadro 2: Tipologias de *blogs* de professores de história

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 hiperlinks:

- 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.

17. QUANDO SE RECORRE ÀS LEMBRANÇAS PARA NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO: O LIVRO RECRIANDO HISTÓRIAS DE ARAUCÁRIA

Cristiane Perretto

Este trabalho de investigação teve como objetivo explorar como ocorre a aproximação entre professores generalistas e o conhecimento histórico por meio do livro *Recriando Histórias de Araucária*, objeto da cultura escolar que se insere nas escolas e passa a ter vida nas aulas das séries iniciais do ensino fundamental. Na presença do manual, que foi elaborado colaborativamente para registrar memórias e narrar histórias das pessoas comuns da localidade, a partir da coleta de documentos guardados "em estado de arquivo familiar" (ARTIÈRES, 1998), evidenciou-se que as professoras apresentaram diferentes formas de se relacionar com os conteúdos e, portanto, com os conhecimentos históricos. Apoiada no conceito de literacia histórica, tanto nos trabalhos de Lee (2006) como de Barca (2006), esta pesquisa sustentou-se na importância de uma compreensão da disciplina de História e de sua natureza associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, por meio da narrativa histórica (RÜSEN, 2001). As contribuições de Lowenthal (1981) sobre o passado também foram consideradas, por ter servido de ponto de partida para a construção do livro, objeto que articula a pesquisa. Nesta investigação, de natureza qualitativa, optou-se por elaborar entrevistas de caráter aberto, orientadas por roteiro para a produção de dados. Também foi necessário uma análise quanto à natureza do livro *Recriando Histórias de Araucária* para verificar a forma pela qual ele registra o passado. A focalização teórica e empírica, então, incidiu sobre a forma como se dá a ida ao passado no processo de ensino e aprendizagem histórica, na esteira dos estudos coordenados por Schmidt (2010). Em Oakeshott (2003) foi possível localizar a discussão sobre o lugar do passado no ensino de História com maior propriedade, identificando os diferentes tipos de passado, enquanto que em Nora (1993) encontraram-se os elementos para definir o manual *Recriando Histórias de Araucária* como um lugar de memória, por meio do qual se pode tomar conhecimento do passado. Focalizando as formas de relação com o passado que os sujeitos que ensinam estabeleceram, constatou-se que o passado foi tornado presente pelas professoras a partir do uso do livro *Recriando Histórias de Araucária*.

Palavras-chave : Educação Histórica; Ensino de História; manual didático.

18. TRABALHANDO COM FONTES EM ESTADO DE ARQUIVO PÚBLICO E A LITERACIA HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA

Dalva Cristina Machado Pinto
Professora da Escola Municipal Papa João XXIII Curitiba/Brasil
prof.dalva@globo.com

Este artigo insere-se no contexto da Educação Histórica e relata uma experiência investigativa quanto ao uso e o trabalho com arquivos históricos no cotidiano educacional, com alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Curitiba. O trabalho, em andamento, toma como pressupostos teóricos os estudos de investigadores como BARCA (2004); LEE (2001; 2005) e SCHMIDT e CAINELLI (2009). A investigação teve como ponto inicial duas visitas do grupo de professores participantes do curso *O trabalho com arquivos e a literacia histórica: teoria e prática*, ao Arquivo Público do Paraná, onde foi possível escolher um tema que seria trabalhado com as turmas fazendo uso das fontes do referido arquivo em sala de aula. O tema escolhido foi a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente sobre a influência ocorrida no Estado do Paraná neste período histórico, bem como, o interesse dos discentes sobre o tema em geral, e o desconhecimento de fatos ocorridos em nosso Estado, despertando assim o interesse ao conhecimento histórico.

Palavras-chave: Educação Histórica. Arquivos. Fonte histórica. Segunda Guerra Mundial.

19. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Danillo Ferreira de Brito⁴⁸
Universidade Estadual de Londrina
danillo.ferreira@uol.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo estabelecer relações entre o conceito de História e Historicidade do educador brasileiro Paulo Freire com o campo de investigação da Educação Histórica. Este texto é parte de nossa pesquisa no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, intitulada “Narrativas Históricas de Alunos na Educação de Jovens e Adultos”. Pretendemos abordar em nossa investigação o conceito de consciência histórica, discutido por Jörn Rüsen, “enquanto a necessidade de orientação temporal do sujeito no seu tempo” (BARCA, 2007, p.116), a partir da perspectiva “freiriana”, que entende a história como um espaço de discussão do passado, não como um dado/acometido, mais uma construção, e ainda, um campo de reflexão do que é o hoje, permitindo “que os homens assumam papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. (FREIRE, 1979, p. 26).

Palavras – chave: Consciência Histórica – Educação Histórica - Educação de Jovens e Adultos.

As preocupações do Educador Brasileiro Paulo Freire e do Historiador e Filósofo da História Alemão Jörn Rüsen trazem na sua centralidade o caráter ontológico⁴⁹. O objetivo que perpassa a obra de Freire é a emancipação do “oprimido”, a sua capacidade de “ser mais”, enquanto “sujeito que faz e refaz o mundo” (FREIRE, 2005).

Em toda sua trajetória, a busca de caminhos que levem mulheres e homens assumirem o seu papel “enquanto sujeitos ativos de sua história”. (FREIRE, 2005). Freire pauta-se na denúncia do que impossibilita a ação, a injustiça, para o anúncio de uma nova realidade, mais justa, - o anúncio -, porém, não desconexos, tal movimento se faz dialeticamente, por meio de uma práxis dialógica.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos seus escritos são fundamentais, no sentido de entender a cultura escolar, a relação educador – educando, os processos cognoscentes, o “todo” da prática educativa. Deve-se a isso a participação ativa de Freire, tanto intelectual, como politicamente em diversos movimentos sociais, como as campanhas de

⁴⁸

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

⁴⁹

Em Freire, “a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que... refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico”. (FREIRE, p. 35, 1979)

alfabetização no Nordeste, nas décadas de 1950/60, até o estar à frente da Secretaria de Educação, na cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina, em idos da década de 1990.

Em um território plural como a Educação de Jovens e Adultos, Freire destaca-se no reconhecimento do caráter político do ato educativo.

Jörn Rüsen, por meio de sua Teoria da Consciência Histórica, demonstra como ocorre a produção da Ciência da História, em resposta as tendências pós-modernas como White (1970), Veyne, (1970), que ganham densidade com diversos acontecimentos do fim do século XX⁵⁰, tais correntes apregoavam o “fim” da História e seu caráter não científico.

A centralidade de sua obra parte da estruturação do “pensar histórico”, (Rüsen, 2001), como esse se torna uma necessidade estritamente humana na busca de orientação para o entendimento do mundo. Assim, com pesquisas de historiadores do campo da cognição histórica, surge um novo campo denominado Educação Histórica.

Nossa pesquisa procura entender como os (as) alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos concebem a História, por meio de suas narrativas, como relacionam as histórias de suas vidas práticas na busca de uma orientação temporal. Tal interesse surgir da nossa atuação enquanto educador da Educação de Jovens e Adultos, no contato com jovens possuidores de diferentes culturas, e também de nossa preocupação em romper com um ensino da História desconexo de suas realidades. Em nossa análise, a possibilidade da relação entre os pensamentos de Freire e Rüsen.

Como expusemos no parágrafo anterior, uma de nossas preocupações é a desconexão presente num certo ensino da História com as vidas dos educandos (as). A impressão que a História é feita para grandes homens, geralmente ligados ao campo da política, da economia, como demonstrado na expressão corriqueira do “ficar na história”.

Tal preocupação não é nova e perpassa os principais movimentos historiográficos do Século XX, como os Annales e a Nova Esquerda Inglesa. Também é frequente nas obras de Freire e Rüsen.

Para o primeiro: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, p.13, 2003). A preocupação com o entender o mundo, se interpreta em Rüsen por meio das “carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que reclamam o pensamento

50

Dentre tais, destacamos a Primavera de 1968, a queda do Muro de Berlim, a Perestroika, a hegemonia capitalista, o advento do neoliberalismo.

histórico” (RÜSEN, p. 30, 2001). A tarefa decodificadora por meio da qual o sujeito compreende, ad-mira o mundo, se entende nele, requer a consciência histórica.

As discussões em torno dos conceitos Consciência/Conscientização no Brasil datam da década de 1960, em *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire revê essas categorias, destacando as diferentes conotações aplicadas a eles, a consciência deve ser entendida em seu caráter dialético, critica as visões mecanicistas, que entendem a conscientização como um epifenômeno que “surgirá da mudança radical das condições materiais da sociedade” (FREIRE, p. 105, 1992). Nesse sentido, lembremo-nos da categoria que o autor dedica à primeira nota do livro, do “inédito-viável”⁵¹.

Também critica o entendimento da conscientização, do ponto de vista do idealismo, não dialético, expondo: “das relações consciência – mundo, podemos falar em conscientização desde, porém, que, enquanto instrumento de mudança do mundo, esta se realiza na intimidade da consciência, deixando-se intocado, desta forma, o mundo mesmo. Haveria assim palavreado.” (FREIRE, p. 105, 1992)

A conscientização, e nesse segmento a consciência, não é um “*dado-dado*”, tal visão implica “uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica”. (FREIRE, p. 101, 1992) O professor de história, ou o seu ensino enquanto disciplina escolar, não é a promotora hegemônica da conscientização do (a) “oprimido (a)”, antes com a compreensão de que a produção de conhecimentos (e aqui convêm ressaltar a posição “freiriana” referente à troca dos saberes) é possível que o (a) aluno (a) se entenda “no mundo e com o mundo”, ou assuma uma consciência crítica da realidade, pautando-se no movimento dialético da denúncia – anúncio.

Ao debatermos consciência, Freire apresenta três níveis: A consciência “semi-intransitiva” que adere à realidade objetiva, ao fatalismo, tem caráter de imersão no que é dado. Esse seria o primeiro nível, porém, com a ampliação da “leitura do mundo”, essa consciência passa ao nível do “transitivo-ingênuo” captando outros problemas além dos vitais, muda-se a compreensão da realidade, por fim, a “consciência crítica” que se constitui por

51

“O inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos; o “inédito-viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável” (FREIRE, p. 207, 1992)

meio da práxis ação – reflexão, com a superação da desumanização e a vocação para o “ser – mais.” (FREIRE, 2005).

Já na Didática da História elaborada por Rüsen, (2001), encontramos quatro tipos de consciências, como se apresenta:

(...) tradicional, (a totalidade temporal é apresentada como continuidade de modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla da mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

(SCHMIDT, p. 112, 2011)

Para o autor, a forma mais adequada é a consciência genética, que permite articular a experiência humana no tempo, proporcionando sentido, num contexto plural.

Rüsen defende uma formação histórica que priorize a humanização, tendo a Ciência da História um caráter de orientação para a vida prática. Esse processo se dá por meio da estruturação dos níveis de consciência histórica, que deve se pautar na racionalização da história:

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. (RÜSEN, p.

124, 2007)

Nota-se uma estreita relação entre os pensamentos de Paulo Freire e de Jörn Rüsen, a humanização que se pauta na superação do homem enquanto objeto, para condições de assumir enquanto Ser-Mais.

Outro ponto de afinidade entre os autores é em relação à utopia, Freire, apresentou a categoria do “inédito-viável” e a constante presença dela na extensão de sua obra, em Rüsen temos a consciência utópica que se:

Baseia-se num superávit de carências com respeito aos meios dados de sua satisfação. Ela possui a função vital de orientar a existência humana por representações que vão, por princípio, além do que é, empiricamente, o caso. Utopias funcionam como sonhos da consciência histórica sempre que se trata de articular conscientemente (despertas), como orientadoras do agir, representações de circunstâncias de vida desejáveis. As utopias são, pois, os sonhos que os homens têm de sonhar com toda a força de seu espírito, para conviver consigo mesmos e com seu mundo, sob a condição da experiência radical da limitação da vida. (RÜSEN, p. 138, 2007)

Ambos os autores tem inúmeras similitudes nas suas obras que vem sendo aprofundadas em diversos trabalhos, como os de: Schmidt e Garcia, (2006), Schmidt, Garcia e Barca, (2010), Divardim, (2012), Simon, (2012), entre outros. A obra de Freire preocupa-se com aspectos antropológicos, com ligação maior ao campo educacional, relacionada à sua teoria da práxis dialógica, em Rüsen, a preocupação latente é com a estruturação e demonstração da racionalidade do pensamento histórico, como elementos de orientação na vida prática.

No nosso trabalho, procuramos abordar alguns pontos de similaridades em suas obras, ainda que de maneira sucinta, com intuito de estabelecer relações de como a história pode ser debatida nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, como possibilidade de orientação/ação no mundo prático.

Referências:

BARCA, Isabel. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*. V. 7, n. 1, Jan/Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Aux. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*. n. 42, p. 107-125, out/dez. 2011, Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a08n42.pdf>>. Acesso em: 22 de Jun. de 2012.

20. REPRESENTANTES DE TURMA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA – A CIDADANIA NA PRÁTICA

*Dayane Rúbila Lobo Hessmann. Mestra em História pela UFPR.
Professora de História do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Professor João Loyola/Curitiba, PR.*

A história da cidadania foi marcada por limitações e exclusões. A Ditadura Militar que durou vinte e um anos intensificou ainda mais esse processo, na medida em que despolitizou a sociedade. Nessa direção, a retomada democrática no final dos anos 1980, teve como um dos eixos centrais a busca de um Ensino de História que fosse crítico, que formasse cidadãos conscientes e atuantes, desejando-se assim, contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática. Esta comunicação inseri-se dentro nessas discussões a respeito da educação histórica e da construção da cidadania. Tem como objetivo compartilhar a experiência da prática da cidadania em sala de aula, através das eleições de representantes de turma dos 7 anos do Colégio Estadual Professor João Loyola, realizadas no corrente ano. É comum na maioria das escolas a figura do representante de turma, porém este é visto, em grande parte, como um mero ajudante do professor ou ainda o “dedo-duro” que vai denunciar os colegas. Na ideia de ultrapassar esses estereótipos e fazer que esta eleição tenha sentido para os alunos, se propôs uma eleição de representantes aos moldes de uma eleição municipal. Portanto, os alunos candidatos seguiram os trâmites muito parecidos com o de que uma eleição municipal, criando propostas, slogans, panfletos e, sobretudo, debatendo suas ideias com a turma e com os demais concorrentes. Esta experiência se mostrou muito rica, uma vez em que se pôde discutir e vislumbrar na prática os três poderes, a construção dos direitos do cidadão, a importância da Democracia, e principalmente, a experiência de “sentir um sujeito histórico”. Destaca-se ainda que esta experiência não se encerrou, pois diariamente os alunos acompanham a conduta e as atitudes dos representantes eleitos, mostrando que a política pode sim ser coisa de adolescente.

Palavras-chave: Ensino de História; Cidadania; Democracia.

É uma prática bastante comum nas escolas a escolha de representante de turma. Digo escolha porque geralmente é dessa forma que acontece, o professor ou o pedagogo escolhem aquele alun@⁵² que é mais comportado para ser o representante. Ou no máximo, quando a escola se diz “mais democrática”, permite que os alun@s escolham por meio de votação os colegas para este cargo. Todavia, em ambos os casos, na sua maioria, acontecem sem discussões e debates sobre o que significa ser representante de turma, tal como a importância deste voto.

Ademais, a experiência em sala de aula mostra que a cultura escolar atribui ao representante de turma dois papéis: ou o de “dedo-duro”, cuja função é denunciar os colegas

⁵² Nos últimos anos, o “arroba” (@) tem sido adotada no lugar do “a” - “o”, como um símbolo que indica a neutralidade linguística e gramatical de gêneros, uma demanda por uma maior igualdade entre homens e mulheres. Por acreditar na importância da igualdade de gênero, aplicaremos neste texto esta proposta.

aos professores; ou o como um mero “ajudante” do professor, que tem como papel apagar o quadro, buscar água ou material, anotar os nomes dos colegas quando o professor sair da sala, etc.

Portanto, foi diante dessa observação que a prática da sala de aula me proporcionou que resolvi elaborar um modesto projeto visando enfocar a eleição do representante de turma como uma experiência prática de cidadania. E, é sobre isto que este texto discorrerá.

Aproveitando-se do fato deste ano ser ano eleitoral, o projeto “Eleição do representante de turma” foi muito oportuno. Pois, despertou muito mais o interesse dos alun@s, bem como enriqueceu as discussões sobre o assunto. Este projeto foi realizado no Colégio Estadual Professor João Loyola, no município de Curitiba, com seis turmas de 7 anos do período da tarde. Deve-se ressaltar que o projeto foi dividido em partes, sendo necessárias algumas aulas para sua concretização.

Inicialmente, discutiu-se o conceito de “República”, abordando os três poderes, explicando as funções de cada poder. O conceito de “Democracia” também foi explorado. A partir dessa aula foi possível fazer um resgate histórico do poder no Brasil, evidenciando que nem sempre, ou melhor, há muito pouco tempo que nosso país tornou-se democrático. Para isso, foram abordados os conceitos de “Monarquia” e de “Ditadura”, a fim de destacar as diferentes formas de governo. O principal dessas aulas foi mostrar que o direito do voto, da participação política foi algo construído e reivindicado ao longo do tempo. Nesse sentido, a análise do poema “Jovem” de Helena Kolody foi bastante oportuna. Aproveitando assim, a comemoração do centenário da poetisa, data esta que deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, conforme as recomendações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Neste poema, Kolody homenageia os jovens, fala de sua força, da sua resistência e da sua rebeldia. O poema foi facilmente relacionado pelos próprios alun@s com contexto da Ditadura Militar, em que as lutas dos jovens pela liberdade tiveram um peso ímpar.

Ao fim e ao cabo, nessas duas aulas dedicadas as diferentes formas de governo, os alun@s perceberam a importância da democracia e também o papel que os jovens desempenharam na luta pela cidadania ao longo da história do Brasil, objetivando despertar nos alun@s, que são jovens, a ideia de transformação, de sentir-se enquanto um “sujeito histórico” que pode intervir e transformar a sociedade em que vive.

Na terceira aula, foi-se verticalizando para o tema principal do projeto, as eleições de representante. Para tal, discutiu-se com mais propriedade o conceito de “cidadania”.

Verificou-se o conhecimento prévio deles em relação ao significado de cidadania. As ideias que mais apareceram foi a da “boa ação”, como “jogar lixo no lixo”, não depredar o patrimônio escolar, ser solidário, etc. Ou seja, mostrou que os alun@s tinham uma ideia normativa de cidadania, que alias é bastante difundida pela mídia e pela sociedade. A partir disso, fez-se importante destacar o significado primeiro da cidadania, o de pertencimento a um determinado corpo político e suas relações de direitos e deveres (CERRI, 2003, p.117). Dentro do que é cidadania, inseriu-se a escolha dos representantes para ocupar os cargos públicos, e numa escala menor, mas não menos importante, a escolha do representante de turma.

Portanto, nessas três aulas foi empreendido um trabalho de conscientização, destacando a importância do voto, da seriedade e da responsabilidade de ocupar um cargo no qual se representa um grande número de pessoas. Só depois disso, é que se abordou o cargo de representante de turma, destacando suas funções.

Todos tiveram que copiar no caderno as atribuições de um representante de turma, para somente depois de estar ciente do perfil exigido para ser representante, poder se candidatar. Segue abaixo suas funções, conforme passado aos alun@s:

Atribuições do Representante de Turma

1. Ser o elo entre a classe e o professor, entre a classe e a orientação, buscando sempre a harmonia do conjunto (aluno/escola) e o bem comum; 2. Trazer à Orientação, por escrito, as sugestões ou problemas levantados pela classe; 2.1 Toda e qualquer sugestão ou reclamação apresentada deverá expressar a vontade da maioria dos alun@s da classe; 2.2 Os problemas pessoais ou assuntos individuais deverão ser tratados individualmente junto à Orientação; 3. Estar ciente das datas das avaliações, dos trabalhos, dos seminários, para informar aos colegas faltantes. 4. Dar assistência ao professor sempre que solicitado; 5. Participar dos encontros agendados pela Orientadora, trazendo interesses previamente discutidos entre o grupo; 6. Deixar a classe informada sobre os assuntos discutidos em atendimentos com a Orientação, quando for de interesse comum; 7. Incentivar a disciplina em sala de aula e o respeito pela escola e por todos os seus componentes (alun@s, professor@s, equipe pedagógica, mantenedores e funcionári@s); 8. Ser assíduo e ter um bom desempenho e participação nas diversas disciplinas escolares, bem como zelar pelo cumprimento das regras da escola; 9. Trazer ideias positivas que possam transformar o cotidiano escolar; 10. Contribuir com a escola participando ativamente de eventos, projetos, feiras, festas, reuniões com professores, grêmios estudantis, etc.

Parágrafo único

No caso de infringência no cumprimento de suas atribuições o Representante deverá ser destituído do cargo e os alun@s da turma deverão eleger um novo representante de classe.

Diante do exposto, os próprios alunos perceberam que nem todos poderiam participar das eleições, pois o cargo exige comprometimento e responsabilidade, no qual o alun@ tem

que realmente se envolver com a comunidade escolar.

Inspirando-se nas eleições municipais de outubro deste ano, o alun@ que de fato tivesse perfil e interesse em se tornar o representante teria que tal como os políticos, realizar uma campanha política, nos moldes de uma eleição municipal para vereadores. O objetivo desta proposta é demonstrar importância do exercício da cidadania na prática, bem como observar os procedimentos de uma campanha eleitoral.

As fases da campanha seguiram esta ordem:

1. Os alun@s interessados devem lançar seu nome à candidatura.
2. O alun@ deve criar um nome e uma sigla para o partido político; escolher um número para representar o candidato e uma proposta para os problemas da turma/colégio que o candidato ajudará a resolver se eleito.
3. Preparar folhetos para distribuir para turma com suas propostas. Deve conter: nome sigla do partido, um desenho e ou fotografia do candidato e suas propostas.
4. Os candidat@s devem se apresentaram para turma. Nesta mesma ocasião será feito um debate entre os candidat@s, no qual a turma também poderá participar. (Cada candidato deve formular uma pergunta para seu concorrente).
5. A turma deve analisar as propostas.
6. Dia da eleição. Deve-se ressaltar que a “boca de urna” é expressamente proibida.
7. Vence a eleição o candidat@ que tiver mais da metade dos votos válidos.
8. Se houver empate ou se nenhum candidato obtiver mais da metade dos votos, deve-se fazer um segundo turno – uma nova eleição, mas, dessa vez, com apenas os dois candidatos mais votados.

Assim, após a discussão da importância do voto como um exercício democrático, bem como especificar a relevância do cargo de representante, os alun@s que se enquadram no perfil exigido e que estivessem dispostos a enfrentar a eleição nesse formato, pôde finalmente, lançar sua candidatura.

Obviamente, por se tratar de uma primeira experiência tivemos alguns percalços, e o projeto não funcionou em todas as turmas. Das seis turmas nas quais se propôs o projeto, apenas quatro participaram do processo eleitoral completamente. Em uma turma, as candidatas chegaram a realizar todas as fases antes da eleição, fazendo inclusive, o debate. Porém, no momento do debate ficou bastante claro que uma candidata era a preferida da turma e sua concorrente com medo de perder as eleições resolveu abrir mão de sua candidatura e não mais concorrer às eleições. Demonstrando claramente que para esta aluna o que prevaleceu foi ideia tão valorizada na nossa sociedade capitalista- a competição, na qual se tem um vencedor e um perdedor, do que um debate de ideias que visava acima de tudo, o exercício da cidadania.

A atitude competitiva demonstrada pela aluna foi frustrante e, ao mesmo tempo, motivadora. Pois, como lembra Circe Bittencourt, à medida que a sociedade de consumo

crece, valorizando o individualismo e a competição, é essencial que o professor de História busque um ensino crítico, que vise libertar o indivíduo da sua imobilidade e comodidade, que reflita sobre a coletividade, sobre as desigualdades, as injustiças, as diferenças, as lutas e as conquistas (BITTENCOURT, 1997, p.20-22). Assim, diante da atual conjuntura, mais que nunca o ensino de História deve ter um comprometimento com a formação de indivíduos atuantes, participativos e conscientes socialmente e politicamente.

Teve ainda outra turma em que nenhum alun@ se interessou pela proposta. Alguns até queriam ser representantes, mas não estavam dispostos a passar pelas fases do processo eleitoral. Esta turma tem um perfil diferenciado das demais, pois grande parte dos alun@s são de repetentes, ou seja, são bem mais velhos, desmotivados e desinteressados pelo conteúdo, pela escola, e consequentemente, pela política. Trata-se de uma turma bastante difícil, com muitos desafios, e o maior deles é resgatar o interesse não somente pelo estudo, mas pela vida.

Porém, nas quatro outras turmas o processo eleitoral foi satisfatório. Para se ter uma ideia do envolvimento dos alun@s candidatos, acompanhe o trecho do panfleto de uma das candidatas⁵³:

“PJ - Partido Jovem. Candidata: Maria Joaquina. Direito escolar, gentileza e participação é com o PJ. Vote 14. Partido Jovem ao seu dispor”.

Além da Maria Joaquina, tinha mais um concorrente ao cargo, o aluno José. Portanto, a disputa nesta turma foi para definir qual deles seria o representante e qual seria o vice. O decisivo na eleição desta turma foi mais que os panfletos, foi o debate. A aluna Maria Joaquina tem uma oratória muito boa, e foi seu discurso que convenceu os eleitores. O aluno José que tinha boas propostas, mas era extremamente tímido não conseguiu usar as palavras para persuadir o eleitorado.

Também em outra turma, tivemos o processo eleitoral muito semelhante com o da turma acima mencionada. Eram apenas duas candidatas, Bia e Rebeca, ambas as alunas muito aplicadas, coerentes e educadas. O debate foi bastante interessante, resultando na vitória da Bia como representante e na Rebeca como vice.

Em um 7 ano tivemos 4 candidatos: Joana, Guto, Joca e Manolo. De todas as turmas participantes foi a que mais se envolveu com o projeto. A turma realmente levou a sério e a disputa entre os candidatos foi acirrada e diria até, emocionante.

⁵³ Destaca-se que os nomes dos alun@s foram modificados para preservar suas identidades. Portanto, trata-se de nomes fictícios.

A candidata Joana teve as seguintes propostas:

“Vote em mim! Joana n. 424. Minhas propostas são: 1) Exigir o uso da sala de informática para os alunos. 2) Festa do Halloween. 3) Fazer amigo secreto. 4) Prevenir pichações. 5. Fazer festa junina. 6. Ir ao teatro. 7. Prometo ouvir sugestões para melhoria da sala. Lema: ‘Posso tudo naquele que me fortalece’”.

Durante o debate as ideias da Joana foram bastante criticadas por alguns alunos da turma, com o argumento de que ela só estava pensando em festa e badalações. Alguns com um discurso mais enfático, afirmaram que escola é lugar de estudar e não de fazer festas. Criticaram a ausência de propostas que apontassem a melhoria da sala de aula e da escola. Todavia, particularmente, achei interessante as propostas que a candidata elaborou, pois aponta a necessidade do ensino ser mais lúdico, de ter momentos onde se possa exercer a criatividade e a imaginação. As propostas da Joana refletem este desejo, de que escola invista também no aspecto cultural dos alunos.

Em contrapartida, o candidato Joca do “PSE – Partido Superior Estudantil” teve propostas totalmente voltadas para sala de aula, para o cotidiano escolar. Este candidato contou com uma assessoria eleitoral, que ficou responsável por seu “marketing” pessoal. O panfleto deste candidato, do ponto de vista estético, ficou excelente, abusaram das cores e do layout, usaram fotos do candidato, lembrando muito os folders de candidatos de verdade. Todavia, o candidato teve dificuldades com a oratória, ficou bastante nervoso durante o debate.

Os outros dois candidatos, o Manolo e o Guto, tiveram propostas muito parecidas, já que ambos são melhores amigos. No geral, suas propostas foram em relação à aula de educação física, querendo que elas fossem mais práticas que teóricas. O Manolo teve a ideia de fazer um blog da turma, no qual ele se eleito iria administrar, postando os conteúdos do dia para os colegas que faltaram, as datas de trabalho, o aniversário dos colegas, etc. Porém, esta ideia foi duramente criticada por um aluno, que levantou as possibilidades de problemas que este blog poderia gerar, já que eles são menores de idade. Além do mais, tanto o Manolo quanto o Guto foram criticados pelos colegas no sentido de não terem responsabilidade para ocupar aquele cargo, pois eram muito bagunceiros e infantis.

Foi uma eleição bastante disputa, com pouca diferença entre o primeiro e segundo colocado. O aluno Joca devido a, sobretudo, seu comportamento ganhou a eleição. E a vice foi a candidata Joana. Manolo e Guto obtiveram pouquíssimos votos.

A maturidade e o grau de conscientização que a turma apresentou na elaboração de perguntas durante o debate foi surpreendentemente positivo. Mostrando, que a juventude de hoje tem sim muito a dizer, é preciso, no entanto, que seja dada vez e voz aos jovens.

Na última turma, o debate também foi encantador. Nesta, concorriam três meninas Bethânia, Olga e Rosa. Todas com oratórias muito contundentes. O nível das candidatas, de todas as turmas, era a mais equilibrada, era muito difícil decidir qual das três seria a melhor para o cargo. O debate também mostrou que os jovens, quando estimulados, têm muito a dizer. As questões giraram em torno de grandes temas, como a reforma do colégio; quais medidas poderiam ser tomadas para termos mais segurança na entrada e saída das aulas; a definição de funções dos funcionários da escola; como ter aulas mais dinâmicas; o abaixo assinado para os alunos terem o direito de usar a sala de informática, entre outros assuntos. Ou seja, demonstraram claramente o interesse em participar ativamente da escola, e de lutar para fazer com que esta escola corresponda aos seus anseios.

Do exposto, este processo eleitoral realizado com jovens de 12, 13 anos revelou que o estereótipo contemporâneo que julga o jovem como alienado não corresponde ao que é hoje a juventude. Isso não quer dizer que todo jovem seja crítico, rebelde ou revolucionário. Os jovens no passado e no presente são múltiplos, e qualquer outra tentativa de querer homogeneizá-los será equivocada. Pois, como afirma Catani e Gilioli, “a condição juvenil não pode ser reduzida a generalizações e estereótipos”. (CATANI; GILIOLI, 2004, p.86).

Na esteira de dar voz aos jovens, reproduzo abaixo alguns comentários dos alun@s que participaram do projeto, seja como candidat@ ou como eleitor:

“ Por onde posso começar, o debate foi assim digamos polêmico, a eleição foi cheia delas. Aqui gostaria de citar a tentativa de suborno(compra de votos) do candidato Guto. Também que avacalharam com o panfleto da candidata Joana. Após a votação, houve corrupção de certas partes, que por ser a representante deveria ser o exemplo. Para finalizar, alguns meses depois, os representantes foram tirados do cargo pois não estavam cumprindo com o prometido. Foi uma boa experiência. (eleitor).

Este aluno faz alguns apontamentos interessantes, mostrando que ele aprendeu o conceito de corrupção e suborno. Transparece ainda que para este aluno ficou claro o papel do representante, a necessidade de ser ter responsabilidade quando se ocupa um cargo de representação. Mostra, por fim, que nesta turma (aquela que tiveram 4 candidatos), Joca e Joana, por não estarem cumprindo com suas promessas, foram destituídos do cargo, como podemos observar na fala da própria Joana:

“ Quando eu levantei a mão para me eleger ao cargo de monitora eu fiquei muito alegre, imagine quando eu estava fazendo os panfletos estava muito alegre e feliz. Eu ganhei como vice representante. Hoje eu não sou mais a vice monitora, mas foi muito bom enquanto durou”.(Joana)

Ressalta-se que não foi por interferência dos professores, foi a própria turma que avaliou e decidiu realizar outra votação. Ou seja, os alun@s tiveram a consciência de que o Joca e a Joana foram por eles eleitos e estavam ali para representar suas decisões, e como não estavam fazendo o que deveriam fazer, deveriam ser tirados do cargo.

De certa forma, esse episódio foi interessante porque possibilitou uma discussão sobre quando e por quais motivos um povo poderia tirar seus representantes do poder. Parece-me que os alun@s conseguiram perceber com este simples acontecimento que a força da união entre as pessoas pode ser transformadora. Ademais, é evidente também que o exercício da cidadania não se deu apenas no momento do voto, mas continuou no dia a dia, na observação e cobrança dos candidatos, mostrando que política também é coisa de adolescente, como podemos vislumbrar na fala deste outro aluno:

“Os candidatos capricharam nas propagandas eleitorais. Na hora de escolher os representantes muita gente participou, perguntou, criticou, elogiou e votou na pessoa certa. Mas não foi difícil escolher, pra mim foi uma ótima eleição”. (eleitor)

Este outro comentário mostra como uma das candidatas se sentiu em participar das eleições, ela diz o seguinte:

“Pra mim, a eleição foi um período muito bom, porque eu me senti uma verdadeira vereadora, eu gostei muito de sentir o medo de falar para turma, mas foi ótimo o debate, as perguntas e principalmente ganhar a eleição”.

O verbo “sentir” aparece em dois momentos da fala desta aluna, demonstrando que durante o processo eleitoral, ela se sentiu como um “sujeito histórico”, que estava tendo ideias próprias, que estava pensando no coletivo, que estava debatendo ideias, argumentando e lutando para transformar sua realidade, dando a impressão que esta jovem estava se sentindo parte atuante da sociedade.

A formação que visa à cidadania está presente na maioria das propostas curriculares, desta forma, a experiência que este projeto proporcionou insere-se dentro desta perspectiva de ensino que busca a formação de um cidadão crítico. Através desta experiência de eleição para representantes de turma se pôde discutir e vislumbrar na prática os três poderes, a construção

dos direitos do cidadão, a importância da Democracia, e principalmente, a experiência de “sentir um sujeito histórico”. Finalmente, mostrou aos alun@s que fazer política não é um privilégio dos governantes, mas um aprendizado necessário a todos nós, na medida em que nos conscientizamos de que nossas escolhas e interesses se refletem no coletivo do qual participamos quando vivemos em sociedade. Em suma, mostrou que a política quando trabalhada de maneira que faça sentido, pode sim ser coisa para adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p.11-27.

CATANI, Afrânio Mende; GILIOLI, Renato de Souza. Dimensões políticas da juventude. In: *Culturas Juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 70-88.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e a cidadania no regime militar: características e um caso característico. In: CERRI, Luis Fernando (org.). In: *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. P. 117-143.

21. ENTRE A RUPTURA E A CONSERVAÇÃO: OS USOS DE NOVAS FORMAS DIDÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

*Deivid Carneiro Ribeiro*⁵⁴

A experiência proporcionada pelo segundo PIBID (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do IFG, campus Goiânia, que é desenvolvido em uma instituição que apenas atende os alunos da modalidade EJA, tem nos mostrado a necessidade do uso de novas formas didáticas para a construção de uma educação histórica realmente efetiva. Por todos os dados que foram levantados pelo projeto, ficou evidenciado que através das formas habituais de se ensinar História (como por exemplo, através do livro didático, e o livro didático tomado de forma acrítica, como uma espécie de livro religioso onde está contida toda a verdade sobre a experiência dos homens no tempo) não seria possível fazer com que esses alunos apreendessem um conhecimento sistemático, mais do que isso, não seria possível que esses mesmos alunos apreendessem esse conteúdo sistemático de forma crítica. Assim, houve a necessidade de utilização de novas formas didáticas, afim de que os alunos pudessem construir um conhecimento calcado em bases científicas, abandonando, portanto, o senso comum nas suas análises. Desta maneira, para realizar uma ruptura com o senso comum, utilizamo-nos da música, e da análise das letras de algumas músicas, como documento histórico, como uma forma de nos atentar sobre maneira como homens de dado período percebiam o contexto histórico e social ao qual estavam inseridos. Através dessa metodologia foi possível fazer a análise de processos e temas históricos, e até o presente momento, começar a construir juntos com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, um conhecimento firmado em bases acadêmicas, tomado de forma crítica.

Palavras-Chave: Educação histórica, Usos didáticos, Música, EJA.

54

22. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONCEITO SUBSTANTIVO NAZISMO A PARTIR DE FONTES FÍLMICAS DIVERSIFICADAS

Éder Cristiano de Souza
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

A relevância do nazismo na cultura histórica pode ser evidenciada a partir de sua presença na mídia, no cinema e em centros de memória, além do grande interesse dos jovens pelo tema. Isso nos trás a questão de como os jovens alunos têm compreendido e interpretado esse conceito histórico, bem como coloca o desafio de trabalhar com essa temática em aula, especialmente a partir da necessidade de ampliar os pontos de vista e compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade nos estudos históricos. Para isso, esta comunicação visa apresentar e discutir uma proposta de trabalho com três produções cinematográficas que têm por temática o fenômeno nazista nas décadas de 1930 e 1940, produzidas em épocas distintas e a partir de locais e pontos de vista divergentes. Essa atividade deve ser desenvolvida com jovens alunos de Ensino Médio. O que se pretende é destacar os referenciais teórico-metodológicos e objetivos desse projeto, uma proposta de estudo piloto, que visa abordar os limites e possibilidades do trabalho com a multiperspectividade a partir da linguagem fílmica, a partir de perspectivas diversificadas, focando-se na forma como os alunos concebem a ideia de verdade em relação às fontes fílmicas. Serão apresentadas concepções e propostas iniciais, sujeitas a reformulação para sua aplicabilidade em ambiente de escolarização e para configurar-se como um estudo no campo da educação histórica.

Palavras-chave: filmes-históricos; verdade; multiperspectividade; Nazismo.

Apresentação

A história está presente no cinema de diversas maneiras e pode ser abordada por vários ângulos. Em princípio, de forma genérica, um filme, produzido em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizado como fonte de reflexão histórica e pode ser feita a análise do cinema na história. Também há filmes que se utilizam de um recuo ao passado para construir seus enredos, e constroem cenários, paisagens, gestos e falas que pertencem a uma temporalidade distinta daquela em que o filme foi produzido. Constroem assim discursos históricos não factuais, a partir de enredos ficcionais.

O presente texto apresenta as reflexões iniciais que fundamentam uma proposta de investigação com jovens alunos do Ensino Médio, sobre como lidam com as questões da verdade e da multiperspectividade em atividades com filmes históricos como fontes de reflexão no ensino de História.

Os filmes históricos selecionados e propostos para tal estudo piloto têm como temática

em comum o Nazismo, que é abordado a partir de perspectivas distintas. São três filmes apresentados e analisados como possíveis fontes para lidar com a questão da verdade e da multiperspectividade no ensino.

O que se pretende apresentar é uma possibilidade investigativa embasada em referenciais teóricos fundamentais, a partir das reflexões de teóricos do campo da Educação Histórica que direcionam as preocupações dessa pesquisa. Portanto, apesar de não apresentar um estudo empírico profundo, os direcionamentos de uma investigação posterior são apresentados e colocados em debate.

Filmes históricos e Educação Histórica: questões gerais

As produções com temáticas fixadas em torno de assuntos históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem esse passado e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. Para Marc Ferro, o filme mostra mais sobre a sociedade que o produziu do que aquilo que seu autor intenciona. Segundo Morettin, para Ferro a força do filme reside:

[...] na possibilidade de exprimir uma ideologia nova. [...] ‘lapsos’ podem ‘ocorrer em todos os níveis do filme, como na sua relação com a sociedade. Seus pontos de ajustamento, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não visível atrás do visível (MORETTIN, 2007: 41).

Conforme Jean-Lorús Leutrat, é necessário considerar:

[...] como sentido é produzido [...] para que possamos recuperar o significado de uma obra cinematográfica, as questões que presidem o seu exame devem emergir de sua própria análise. A indicação do que é relevante para resposta de nossas questões em relação ao chamado contexto somente pode ser alcançada depois de feito o caminho acima citado, o que significa aceitar todo e qualquer detalhe (LEUTRAT *apud* MORETTIN, 2007: 62).

Além de buscar a história por trás do filme, outra possibilidade é compreender a produção cinematográfica em si, enquanto obra de arte que possui várias dimensões, que perpassam o discurso histórico que ela visa constituir. Muitos historiadores criticam os conteúdos dos filmes históricos a partir da comparação com os textos escritos, como se

houvesse um grau específico e seguro de comparação, e como se os textos escritos por historiadores também não fossem discutíveis em vários aspectos. Sobre essa temática, Rosenstone sentenciar:

[...] la ‘literalidad’ filmica no existe. Por supuesto que una película puede mostrarnos el aspecto superficial del pasado pero nunca podrá mostrarnos exactamente los hechos que sucedieron en él. Nunca podrá mostrarnos una réplica milimétrica de lo que sucedió (si es que alguna vez llegamos a saberlo). Claro que la reconstrucción debe basarse en lo que sucedió, pero la reconstrucción nunca será literal. Ni en la pantalla, ni en el libro (ROSENSTONE, 1997: 59).

Filmes históricos podem ser pensados, portanto, como transmissores de um determinado saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre o passado. Produções que não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, e que geralmente se configuram como mercadorias da cultura de massa. O que se destaca em seu relevo, na maior parte dos casos, é o potencial de difusão rentabilidade da obra, não seus critérios de cientificidade.

No campo dos estudos historiográficos destacam-se, portanto, dois enfoques principais: os filmes como documentos históricos, aos quais se recorre para aprofundar a reflexão sobre o período em que as películas foram produzidas. Os filmes como discursos sobre a história, sobre os quais se constroem críticas historiográficas a partir das análises de suas abordagens históricas. Contudo, há ainda um terceiro enfoque que deve ser também levado em consideração, que se trata de entender os filmes como agentes da história.

Segundo Robert Rosenstone:

El cine personaliza, dramatiza y confiere emociones a la historia. A través de actores y testimonios históricos, nos ofrece hechos del pasado en clave de triunfo, angustia, aventura, sufrimiento, heroísmo, felicidad y desesperación. Tanto los films de ficción como los documentales utilizan las potencialidades propias del medio – la cercanía del rostro humano, la rápida yuxtaposición de imágenes dispares, el poder de la música y el sonido en general – para intensificar los sentimientos que despiertan en el público los hechos que muestra la pantalla. [...] El cine nos ofrece, es obvio, la ‘aparencia’ del pasado: edificios, paisajes y objetos. Y no nos damos cuenta de cómo esto afecta a nuestra idea de la historia. (ROSENSTONE, 1997: 52).

Ao exercer influência sobre os olhares do público a respeito da história o cinema tem se tornado um agente que produz uma forma particular de conhecimento histórico. A presença de modelos históricos produzidos pelo cinema é interessante no sentido de compreender como

a cultura histórica se faz presente e opera na consciência histórica dos sujeitos.

Pensar na relação entre sociedade e cinema, e mais especificamente no olhar histórico que a sociedade constrói a partir dos filmes históricos, trata-se de um campo de reflexão importante, quando se parte do pressuposto que o conhecimento histórico é um agente indutor de identidades e orientador da práxis dos indivíduos (RÜSEN, 2007).

Saliba (1993) afirma que os *media*, ou seja, os recursos técnicos e dramáticos do cinema constroem os acontecimentos e tendem a homogeneizar o imaginário social, pois os acontecimentos são sempre produtos de uma construção que não compromete apenas a validade das verdades históricas, mas o próprio sentido que a sociedade constitui sobre tais acontecimentos. Além de construir significações históricas difusas e profundas, o filme também pode ser considerado como produtor de novas abordagens, indutor de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia.

Tomando como referência o conceito de cultura histórica de Rüsen, é possível estabelecer diálogos com os analistas dos filmes históricos como produtores e difusores de sentidos sobre a história. A cultura histórica, segundo Rüsen (1994) é o “campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática”. Nesse sentido:

La 'cultura historica' como categoría no debe poner de manifiesto lo historico en lo estético, sino lo estético en lo histórico y hacerlo visible como algo esencial para el trabajo memorativo que lleva a cabo la conciencia histórica. Además, las referencias genuinamente históricas en las obras de arte juegan generalmente un papel secundario en la recepción e interpretación de su cualidad estética, y si se estudiaran y valoraran los poemas que tratan sobre hechos históricos, en cuanto historiadores, con frecuencia (no siempre) no saldrían bien parados, y aquello que hace sus obras importantes quedaría opacado (RÜSEN, 1994).

Rüsen observa como as obras de arte atuam nas dimensões da cultura histórica, construindo sentidos estéticos, políticos e cognitivos. Mas não se limita apenas a criticar as expressões artísticas da História.

Creo que es especialmente engañoso hablar de ficciones cuando nos referimos a esta transformación imaginativa de las 'ocupaciones' del pasado en 'historia' para el presente. Porque eso le da al acto memorativo de la conciencia histórica la falsa apariencia de irrealización, exactamente allí donde opera con las fuerzas vitales de la contemplación sensitiva. La fuerza imaginativa de la conciencia histórica no aleja de la experiencia histórica, sino que, interpretándola, conduce a Ella (RÜSEN, 1994).

A compreensão que se pode construir a partir de tal referencial é a ideia que as ‘ocupações’ artísticas do passado em ‘história’, como ocorre nos filmes históricos, produzem e difundem sentidos sobre a história, o que pode se refletir na Cultura Histórica. Ao refletir sobre as formas e funções do saber histórico na sociedade, Jörn Rüsen, em seu livro *História Viva*, toma como ponto de referência uma pergunta inicial de fundamental relevância: “Se é por suas formas e funções que o saber histórico se torna verdadeiramente vivo, será que essa vida não se daria à custa de sua cientificidade?” (RÜSEN, 2007: 10).

Rüsen, com esse questionamento, está pensando na importância do saber histórico como fator relevante na orientação da vida prática. Ele aponta a possibilidade de se perceber os princípios ou refletir sobre pontos de vista que atuam na formatação historiográfica e nos efeitos culturais do saber histórico, por força da cientificidade da história.

No campo da cultura histórica as dimensões cognitiva, política e estética se entrecruzam mutuamente, e operam na formação da consciência histórica dos sujeitos. O poder de convencimento de uma narrativa histórica encontra-se na forma com que atinge os sujeitos e supre carências de orientação latentes na cultura histórica. E, nesse sentido, Rüsen conclui que a ciência da história, por si só, não abrange os conteúdos que conferem significado histórico na vida (RÜSEN, 2007: 75).

Pensando nas peculiaridades do cinema, em especial aquele designado comercial, é possível observar como a indústria cinematográfica tem produzido, de maneira intensa e bem sucedida, narrativas contundentes que podem conformar olhares históricos pelo viés das emoções e do fascínio estético. Com a perda da plausibilidade racional do discurso histórico, desloca-se o sentido e a posição dessa história na orientação da vida prática.

Rüsen (2007) pensa num caminho para superar tal risco: a formação histórica. Dotando os sujeitos de competências cognitivas e narrativas que possibilitem a prevalência da racionalidade científica na formação da consciência histórica, é possível pensar na superação das implicações puramente estéticas ou políticas das narrativas históricas, pois a “formação histórica, possibilitada pela história como ciência, pode assegurar essa abertura da relação mútua das três dimensões da cultura histórica” (RÜSEN, 2007: 133).

Na consciência histórica operada pelos sujeitos da cultura escolar pode-se encontrar um caminho para compreender o movimento de atribuição de sentidos em relação aos filmes históricos. A partir dos referenciais teóricos já explicitados, e da problematização da relação entre filmes históricos e ensino de história, faz-se necessário apresentar estratégias de

investigação coletar dados empíricos no sentido de levantar questões e elementos para desenvolvimento de uma reflexão mais profunda.

Uma vez que, como pressuposto básico da Educação Histórica, a análise de como sujeitos, em processo de escolarização, mobilizam ideias históricas, pode trazer novos desafios para a construção de uma teoria da aprendizagem histórica, no sentido de ampliar os horizontes de investigação e produção de conhecimento (SCHMIDT, 2009).

Verdade, multiperspectividade e filmes históricos

Toda produção cinematográfica se configura como obra artística de caráter coletivo, contudo com a centralidade de uma abordagem individual, a partir da figura do cineasta que dirige e/ou produz a obra ou daquele que escrevem ou concebem a história que a fundamenta. Quando a temática tem um plano de fundo histórico, é sempre uma interpretação da história, constituída a partir de determinado referencial informativo e com uma abordagem específica. Porém, o conteúdo do filme não evidencia este caráter de interpretação, deixando subentendido que se trata de uma “recriação” do passado.

Atentar para esta problemática é compreender as demandas presentes que levaram uma empresa cinematográfica a buscar uma história no passado para produzir um filme. Seria este um ponto de partida para aproximar os jovens alunos de um campo primordial da produção do conhecimento histórico: a interpretação do passado como atributo dos sujeitos. A possibilidade dos alunos olharem um filme histórico e não concebê-lo recriação do passado, entendendo-o como uma interpretação do orientada por experiências e expectativas dos sujeitos que o produziram, é um objetivo fundamental.

No trabalho com linguagens culturais, deve-se tomá-las: “como fontes históricas que podem fornecer evidências para a sustentação ou refutação das afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 39). Se a aprendizagem em História pode ser entendida como a competência de dar significado histórico ao que é aprendido Rüsen (2007), é possível que tal atribuição de significado seja efetivada a partir do trabalho com filmes-históricos em aulas de História? O primeiro passo para apontar os rumos que pode tomar tal investigação passa pelo conhecimento e análise das ideias presentes nos alunos a respeito dos processos produtivos e das intenções dos filmes

históricos.

Sob o ponto de vista de Rüsen (1993), a função didática da História é orientar o aprendizado no sentido de contribuir para que se estabeleçam operações mentais da consciência Histórica pautadas pelos referenciais da racionalidade histórica.

Jovens alunos pesquisados em estudo anterior (SOUZA, 2010) demonstraram que concebem os filmes históricos como produtos culturais voltados à formação histórica, nesse sentido, as películas foram tratadas como suportes didáticos, produzidos com fundamentação e compromisso com a verdade histórica. Essa questão já aponta para a problemática de como aprofundar esse estudo, e pensar em como os alunos compreenderiam um trabalho com filmes históricos produzidos a partir de pontos de vista distintos, abordando uma mesma temática com olhares divergentes.

A partir da análise dos dados coletados nesse estudo (SOUZA, 2010), dos referenciais teóricos já explicitados e da problematização da relação entre filmes históricos e ensino de história, faz-se necessário propor estratégias de investigação para coletar novos dados empíricos no sentido de levantar questões e elementos para desenvolvimento de uma reflexão densa, trazendo novas problemáticas e questionamentos para esse tema de estudo.

Fronza (2007) buscou utilizar histórias em quadrinhos como fontes de trabalho em seus estudos com jovens alunos de ensino médio levou-o a problemas fundamentais como: a produção de narrativas ficcionais por parte dos alunos, quando precisam produzir suas explicações históricas fundamentadas em estudos com fontes culturais; a valorização da memorização de conteúdos por parte daqueles jovens, que não compreendem o anacronismo em seus escritos; contudo, apesar das problemáticas apontadas, o pesquisador identificou o desenvolvimento de uma maior complexidade na elaboração de narrativas historicamente fundamentadas por parte dos jovens alunos.

A constatação foi de que os alunos ampliam seu arsenal argumentativo quando lidam com o conhecimento histórico a partir de artefatos culturais. No entanto, Fronza (2007) constituiu como central o problema da prevalência estética das narrativas culturais quando se refere à verdade e à intersubjetividade como categorias centrais do pensamento histórico. Nesse sentido, aprofundar o problema da verdade nas narrativas históricas sob a forma de artefatos culturais, no presente caso os filmes históricos, e abordá-los sob uma forma multiperspectivada, é um trabalho que pode desenvolver um aprofundamento das questões sobre o ensino de História em sua relação com a epistemologia do conhecimento histórico.

Bodo Von Borries concebe o processo de aprendizagem histórica como aquele em que não há separação entre aprender conteúdos históricos e desenvolver competências do pensar historicamente. A concepção de competências definida por esse autor pode ser compreendida como a sistematização de ideias e métodos de pensar historicamente e organizar o aprendizado histórico (VON BORRIES, 2009).

Nesse processo de desenvolver tais competências, o problema da verdade surge de forma central, e se relaciona com a questão da multiperspectividade (VON BORRIES, 2001). O desafio central é aprender a história a partir de vários pontos de vista, lidar com as controvérsias, contudo sem perder de vista as questões concernentes à verdade histórica, que devem ser constituídas a partir de uma base racional e plausível.

Ao assistir filmes que tratam do nazismo, os jovens constroem noções, concepções, opiniões, enfim, se posicionam de alguma forma sobre o referido tema, que é justamente o assunto histórico mais difundido na cinematografia mundial. Lidar com essa questão é enfrentar um problema de cultura histórica presente e emergente para o ensino de História.

No trabalho com fontes históricas, Bodo Von Borries sugere ainda um processo de “deconstrução” do documento, que ocorre quando uma fonte se transforma em objeto de análise e reflexão elaboradas e aprofundadas. Nesse movimento, mais que aprender história, os alunos devem internalizar o conhecimento, torná-lo efetivo em suas vidas.

Fontes ficcionais lançam ainda outro desafio. Uma vez que se deve ir além da simples distinção entre ficção e verdade, pois as fontes filmicas produzem sentidos ligados às emoções. Deve-se aprender a ampliar os pontos de vista e complexificar o raciocínio histórico. Algumas formas de pensamento histórico não são cognitivas, é o exemplo que as emoções podem impactar na compreensão histórica, e na escola devemos lidar com as emoções e o conhecimento como problema para o ensino (VON BORRIES, 2001).

O trabalho aqui proposto envolve de forma complexa uma temática que carrega grande carga cognitiva e emocional – o nazismo – e um artefato cultural que lida de forma peculiar e com a história – o cinema. Contudo, o que se pretende é constituir uma abordagem racional e multiperspectivada dessa temática, utilizando as fontes filmicas para levar os alunos a refletir sobre o problema da verdade em sua relação com o conhecimento histórico.

Proposta de investigação: trabalhar com filmes que abordam o nazismo de formas

divergentes para se pensar na relação entre verdade e conhecimento histórico

Visando lidar com a problemática da verdade e da multiperspectividade na educação histórica de jovens estudantes, propõe-se agora um estudo que tem como objetivo analisar que operações mentais da consciência histórica são mobilizadas pelos jovens ao lidar com filmes históricos como fonte para a aprendizagem. Essa abordagem optou por utilizar fontes que tratam de uma mesma temática, contudo a partir de pontos de vista individuais e divergentes, e que abordam uma temática de alta complexidade e relevância na cultura histórica.

O primeiro filme com o qual se pretende trabalhar se trata do documentário intitulado “O Triunfo da Vontade” (*Triumph des Willens*, 1935) produzido e dirigido pela cineasta alemã Leni Rieenstahl. Um longa metragem com 114 minutos que retrata o sexto congresso do Partido Nazista ocorrido em 1934 na cidade de Nuremberg. Uma obra encomendada pela direção do partido e que trás como característica essencial a exaltação constante da grandiosidade e dos aspectos positivos do nazismo como um grande movimento popular.

Como um dos filmes de propaganda mais conhecidos e bem sucedidos do cinema, destacou-se por técnicas refinadas de publicidade, abordando o nazismo como algo grandioso, de alto valor humano e histórico. As cenas de jovens em um acampamento nazista trabalhando, se alimentando e se divertindo como uma coletividade homogênea, os discursos solenes dos líderes do partido ressaltando a unidade alcançada pelo movimento, a grandiosidade da missão histórica que eles se atribuíam, a sonorização e estetização de todas as cenas de forma a causar impacto e comoção, são recursos que servem para exaltar o nazismo com uma grande realização do espírito humano.

Assim, esse documentário serve como uma fonte histórica no sentido de apresentar evidências sobre a forma como os próprios nazistas se viam, como propagavam seus ideais e como ele era visto e compreendido por muitos de seus seguidores. Essa fonte pode levar a um exercício de empatia, de tentar se colocar a partir do ponto de vista dos alemães comuns a quem a propaganda era dirigida.

A segunda produção cinematográfica a ser abordada é o filme “O Pianista” (*The Pianist*, 2002). Um filme dirigido por Roman Polanski, baseado na autobiografia do músico polonês Wladslaw Szpilman. Uma produção com grande aceitação no circuito internacional, tendo recebido diversas premiações, e que também alcançou elevados índices de bilheteria. Szpilman, personagem central da obra, é um pianista judeu que trabalhava na rádio de Varsóvia antes da guerra. Após a ocupação alemã à Polônia em 1939, uma série de imposições

nazistas levam Szpilman e sua família a serem instalados no “Gueto de Varsóvia”, onde tentam sobreviver de diversas maneiras. Após diversos episódios que mostram o sofrimento judeu no gueto, a família de Szpilman é transferida para os campos de concentração. Mas devido à sua fama e prestígio o pianista termina por escapar da transferência, e perambula por vários anos por diversos esconderijos, recebendo ajuda de amigos poloneses, até que no final da guerra é salvo, paradoxalmente, pela ajuda de um oficial nazista.

Nessa obra, o tema central é a luta pela sobrevivência da personagem principal, mas há várias cenas que evidenciam o olhar sobre os nazistas. Que são retratados sempre como cruéis, sanguinários, sádicos, exaltados e hostis. Não há nenhuma referência a algum tipo de humanidade ou racionalidade por parte dos nazistas, são sempre fanáticos que se divertem com o sofrimento judeu e agem de forma fria, massacrando mulheres, crianças e idosos indistintamente. Apesar disso, há o paradoxo final, quando Szpilman é ajudado justamente por um oficial nazista, que se comove com a situação sub-humana do pianista na luta pela sobrevivência.

O que se pretende ao se propor esse filme como fonte é apresentar uma narrativa que aborda um ponto de vista pessoal de quem viveu a perseguição nazista, evidencia o sofrimento, a desumanidade, mas que ao mesmo tempo apresenta os paradoxos da relação entre subjetividades e ideologia. Tal obra pode levar os alunos a pensar na subjetividade do pensamento e das identidades construídas sobre projetos político-ideológicos.

O terceiro filme a ser abordado se trata de “A queda: as últimas horas de Hitler” (*Der Untergang*, 2004), uma produção alemã escrita por Bernd Eichinger, com base em escritos de Joachim Fest, Gerhardt Boldt, Ernst Günther Schenck e Siegfried Knappe, e também nas memórias da secretária pessoal de Hitler, Traudl Junge.

O filme trata dos últimos dias de vida de Hitler em seu Bunker em Munique, período em que Traudl Junge convive com o ditador e com a cúpula do governo nazista. Como se trata da fase final da Segunda Guerra Mundial há todo um processo de esfacelamento da autoridade de Adolf Hitler, quando a cúpula do partido o questiona sobre uma possível rendição diante da entrada dos soviéticos na capital. Todo esse processo revela um momento de grande tensão, quando a figura de Hitler se destaca como um líder decadente, preocupado com os rumos de seu país, e toda uma trama onde altos dirigentes do partido demonstram covardia, querendo se render e trair seu líder.

O que se destaca como central nessa produção é a desmistificação da figura de Hitler,

que geralmente é retratado pela cinematografia como um líder místico, sanguinário e desumano. Diversos traços de humanidade como fraqueza, ansiedade, preocupação com seus comandados, delicadeza, entre outros, mostram uma face de Hitler que poucas vezes foi vista em produções do gênero. Tal visão se torna predominante devida à influência da secretária de Hitler no texto, e mostra uma face diversificada do nazismo: um movimento de pessoas que lutam para se defender de um agressor externo, que se mostram em desespero, sem referência, duvidando de seu líder e de suas crenças.

O que se apresenta nessas três produções cinematográficas acima destacadas, é a tomada de um ponto de vista específico, ou seja, a presença forte da autoria. Com a elaboração de um enredo que se constrói a partir de pontos de vista bem definidos: 1. O nazismo como uma promessa de um mundo glorioso; 2. O nazismo como uma doutrina irracional e desumana; 3. O nazismo como um conjunto de pessoas que lutam por ideais valorosos e pela auto-preservação frente ao inimigo.

Confrontar essas visões, sem colocá-las em escala hierárquica de valores, é o que se pretende. Apresentar aos alunos produções cinematográficas que abordam um mesmo fenômeno histórico a partir de pontos de vista distintos, desafiando-os a pensar na forma como cada filme aborda com estratégias próprias o tema, evidenciando seus posicionamentos e o que entendem pelo fenômeno nazista.

Tendo apresentado essas películas como fontes para um trabalho com jovens alunos em aula, resta ainda definir estratégias metodológicas da pesquisa, como as faixas etárias e turmas nas quais esse projeto será aplicado e quais questões serão utilizadas para conduzir esse estudo exploratório. O essencial é definir estratégias para coletar dados nos quais os alunos dialoguem com os conceitos de verdade e multiperspectividade, de forma a levantar problemáticas em relação às ideias históricas mobilizadas nesse trabalho. Essa será a próxima etapa do estudo que se apresenta. Nesse momento, o texto já cumpriu seus objetivos.

5. Referências Bibliográficas

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. PPGE – UFPR, Curitiba, 2007.

MORETTIN, Eduardo. “O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro”. In

CAPELATO, Maria Elena. [et. Al]. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007. 36-64

ROSENSTONE, Robert. A. **El pasado en imágenes: El desafío Del cine a nuestra idea de la historia**. Barcelona: Ariel, 1997.

RÜSEN, Jörn . “Que es la cultura historica?: reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia”. Trad. F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original in: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): **Historische Faszination. Geschichtskultur heute**, 1994, pp.3-26.

_____. **História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SALIBA, Elias T. “A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica” IN: Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (Orgs). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?” In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. IJUÍ: Ed. Unijuí, 2009 (2). p. 21 – 51.

SOBANSKI, A. de Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. da S.; FRONZA, M. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOUZA, Éder C. “O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica”. **Revista História e Ensino**, Vol. 1, n 16. Londrina, UEL, 2010.

VON BORRIES, Bodo. “‘Multiperspectivity’ – Utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe?”. In **History for today and tomorrow: what does Europe mean for school history?** Hamburg, 2001.

_____. “Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon?” In SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. **National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history**. International Review of History Education. Volume V, 2009. p. 283 – 306.

23. CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS

*Edilson Aparecido Chaves
NPPD/PPGE-UFPR
Tânia Maria F. Braga Garcia
NPPD/PPGE-UFPR*

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo investigar a perspectiva dos alunos do Ensino Médio sobre os Livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Diferentes estudos avaliativos apontam a necessidade de desenvolver estudos que se aproximem das salas de aula para compreender o que os professores e alunos pensam sobre os manuais escolares, e também de que forma os utilizam para ensinar e aprender. Do ponto de vista teórico, tomou-se como referência as indicações de Rüsen (2010) quanto ao livro didático ideal, além do Guia de livros didáticos PNLD 2012 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para propor uma investigação com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio público da rede federal de ensino, localizada na cidade de Curitiba, Paraná (BR). Durante o período de escolha dos livros pelos professores, em 2011, os livros aprovados também foram disponibilizados aos alunos e foram realizadas atividades de análise e discussão dos manuais durante as aulas de História. Por meio da aplicação de dois questionários buscou-se conhecer o que os jovens alunos pensam sobre os livros aprovados pelo PNLD e identificar os critérios que os alunos privilegiam quando solicitados a escolher entre os livros didáticos disponíveis. Foram construídas categorias para expressar os critérios utilizados pelos alunos o que permitirá, ao final do processo, comparar com os critérios e escolhas dos professores da instituição.

Palavras-Chave: Didática da História; Livro Didático de História; PNLD; Jovens e manuais escolares; Ensino Médio.

24. A PRODUÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS NA ESCOLA DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR GENERALISTA

Édina Soares Maciel⁵⁵

Resumo: Este artigo apresenta resultados do trabalho de investigação realizado em uma Escola do Campo onde o processo de escolarização deve privilegiar a experiência cultural dos alunos por orientação explícita das diretrizes nacionais, estaduais e municipais relativas à Educação no Campo. Desse modo, tem como fundamento teórico a necessidade de relacionar os conteúdos de ensino e a experiência cultural dos alunos (FREIRE, 1996) e o "desafio didático" de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade na perspectiva de Gómez (1998). Nessa direção, a produção das aulas como espaço para essa reconstrução da cultura pelos alunos torna-se, portanto, o desafio principal para a escola e para os professores, principalmente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem da História. Para responder a problemática da relação entre os conteúdos de ensino de História e a experiência cultural dos alunos de uma escola do campo, utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, fundamentada em Bourdieu (1999). Participou como sujeito dessa investigação uma professora que realiza seu trabalho com alunos de 4.º ano do Ensino Fundamental de uma Escola do Campo. As análises revelam a complexidade do trabalho que a professora faz para estabelecer essas relações e evidencia aspectos positivos na forma como organiza e realiza as atividades para “ensinar” História nesse contexto. Mas, também, apontou as dificuldades da professora com o conteúdo específico e expressou os limites na apropriação da metodologia para o ensino da História – alternativa que possibilitaria a ampliação da relação dos conteúdos de ensino com a experiência cultural dos alunos.

Palavras-chave: Produção das aulas de História. Livros didáticos de História. Escola do campo. Experiência cultural.

Introdução

A experiência cultural dos alunos no processo de escolarização deve tangenciar a produção das aulas por orientação explícita das diretrizes nacionais, estaduais e municipais relativas à Educação do Campo. Considerando-se a produção das aulas como o trabalho docente cotidiano, são fundamentais investigações que elucidem essa produção, pois desvelam o cotidiano escolar tecido pelos professores. Nesse estudo, se estabelece o diálogo entre a Didática Geral e a Didática da História. É nesse sentido que esta investigação se propõe, trazendo à tona a práxis do professor generalista, profissional dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, no ensino de História em uma escola do campo.

⁵⁵ Mestre em Educação Pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, participante do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD/UFPR –professora e pedagoga da Rede Municipal de Educação de Araucária.

A Educação do Campo vem se legitimando legalmente a partir do início do século XX. Os estudos vem ampliando-se e uma problematização é constante para essa especificidade de ensino: como desenvolver a articulação entre os conteúdos universais e o contexto cultural dos sujeitos do campo. Isso porque, ainda apresenta-se um descompasso entre a realidade vivida e o currículo desenvolvido nas escolas (BRASÍLIA, 2010).

Nos diferentes referenciais legais que norteiam a Educação desde o âmbito nacional até municipal, encontra-se esse direcionamento de desenvolver uma identidade para a escola do campo. No âmbito nacional ressalta-se a metodologia a ser buscada na produção das aulas na escola do campo, pois a identidade da escola do campo é definida na resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, assim :

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Esta metodologia que busca na cultura dos sujeitos elementos para problematizar seu contexto, é convidativa para realizar “atividades abertas⁵⁶”, pois requer interrelação com a experiência cultural dos sujeitos e sua relação com o contexto local em que se situa a diversidade do campesinato brasileiro.

Nessa direção, as diretrizes curriculares estaduais indicam, quanto às alternativas metodológicas, destacando-se a presença da idéia de que “os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais”. (PARANÁ, 2006, p. 37). Destaca-se na produção das aulas, a cultura dos sujeitos do processo ensino aprendizagem, articulados ao conhecimento universal.

No município de Araucária tramita o Plano Municipal de Educação que estabelece objetivos e metas para a Educação do Campo para uma década e para essa especificidade objetiva o desenvolvimento de diferentes ações para garantir o dialogo com a experiência cultural dos sujeitos articulado aos conteúdos universais.

⁵⁶ Esse termo foi utilizado na dissertação de mestrado da autora (MACIEL, 2010) desse artigo, significando: A atividade aberta permite relações com a experiência local.

Neste artigo, serão suscitadas relações entre a experiência cultural dos sujeitos do campo e os conteúdos de História que a professora generalista⁵⁷ busca evidenciar na produção de suas aulas. Destaca também o uso dos livros didáticos como materiais referenciais para o planejamento do ensino e, assim verifica-se em que medida esses materiais abrem possibilidade para o trabalho com a experiência cultural dos alunos. Nesse ínterim, destacam-se aspectos positivos na forma como a professora organiza e realiza as atividades para “ensinar” História. Mas, também, apontou os limites da professora com o conteúdo específico e na apropriação da metodologia para o ensino da História – alternativa que possibilitaria a ampliação da relação dos conteúdos de ensino com a experiência cultural dos alunos.

9. Experiência cultural dos alunos e produção das aulas: referenciais encontrados nos livros didáticos pela professora

Os livros didáticos são referenciais utilizados pelos professores para produção de suas aulas (CHOPPIN, 2004, TALAMINI, 2009; MACIEL, 2010). Esses materiais foram verificados buscando observar em que medida abrem possibilidade de trabalho com a experiência cultural dos sujeitos do campo. Os livros em questão utilizados pela professora foram três:

- PNLD (2010) – escolhido pela escola e não utilizado pela professora para trabalho com os temas do segundo semestre letivo
- PNLD (2007) – recomendado pelas professoras para o trabalho com os temas
- Recriando Histórias (2008)- derivado de projeto com a UFPR.

Por ser a partir dessas referências que a professora generalista produz suas aulas de História, apresenta-se uma breve sistematização sobre suas análises e da pesquisadora que focalizam em que medida esses materiais abrem espaço para a experiência cultural dos sujeitos do campo.

No livro 1, da Coleção Brasileira, 2008 (PNLD⁵⁸, 2010) verificou-se a predominância de textos, atividades e estratégias metodológicas que não estimulam a construção de relações dos conteúdos com a experiência cultural do sujeitos. Já o livro 2, da

⁵⁷ Termo utilizado por Talamini (2009) e Maciel (2010) para tratar do professor dos anos iniciais porque trabalham com as cinco disciplinas, mas não são especialistas nas áreas do conhecimento dessa etapa do ensino: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia.

⁵⁸ O Programa Nacional do Livro Didático do Governo Federal distribui esses materiais para os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental desde 1985.

Coleção Trocando Idéias (PNLD 2007) foi mais utilizado como referencia na produção das aulas. Ainda que as 4 unidades sejam predominantemente urbanocêntricas, a autora utiliza-se de diferentes estratégias metodológicas específicas (entrevistas, estudos do meio) que possibilitam captar a experiência cultural dos alunos.

O livro 3, *Recriando Histórias*⁵⁹ (2008) trabalha com as experiências dos sujeitos no tempo; não é um livro “da história local”, mas um livro que apresenta “histórias dos sujeitos” de Araucária; é estruturado a partir dos documentos em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998). Há muitos elementos relacionados ao campo, uma vez que muitas fontes históricas foram captadas pelas professoras e alunos de escolas do campo desse município.

Nos livros didáticos de distribuição nacional há predominância de temas e estratégias metodológicas que não estimulam a construção de relações dos conteúdos com a experiência cultural dos sujeitos do campo. Em algumas situações com potencialidade para essas relações, verificou-se a ausência de orientação dos autores para isso ou mesmo a presença de orientações preconceituosas e estereotipadas. Os estudos apontam que elementos culturais do contexto dos alunos do campo, não são apresentados como componentes da cultura brasileira, conforme verificado no livro 1:

As autoras recomendam a discussão de relatos de trabalhadores e dos motivos de migração, mas pedem aos professores que destaquem os ‘erros de português’ presentes no depoimento de um bóia fria (trabalhador rural), evidenciando uma visão preconceituosa da variedade dialetal desse grupo. Não há qualquer abordagem das complexas questões enfrentadas pelos trabalhadores do campo no país, que resultam em processos migratórios para as cidades, em especial para regiões metropolitanas, com graves consequências sociais (GARCIA, MACIEL, 2011, p. 47 - 48)

Os estudos apontam limites aos professores que podem encontrar para estabelecer relações entre os temas tratados pelos autores e a experiência das pessoas em dada localidade, seja urbana ou no campo.

Embora hajam tantos limites nos materiais utilizados para a produção das aulas, as atividades abertas, sugeridas no livro 2 , possibilitam o diálogo com a experiência cultural dos sujeitos. A partir dessas atividades sugeridas no livro didático, a professora cria estratégias e valoriza a experiência dos alunos, como evidenciado na entrevista e na análise das seqüências didáticas realizadas, conforme será evidenciado a seguir.

⁵⁹ As autoras desse livro são as professoras Dr.^a Tânia Braga Garcia e Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt realizaram a formação continuada das professoras no processo de captação do material a ser selecionado que constituiria o livro *Recriando Histórias*, concluído no final do ano de 2008.

2. Experiência cultural dos alunos e produção das aulas pela professora generalista: limites e possibilidades

A entrevista com a professora foi conduzida a partir de um roteiro semiestruturado (BOURDIEU, 1999) e a estratégia de poder mostrar com o livro em mãos as unidades utilizadas pela entrevistada (TALAMINI, 2009).

O roteiro foi organizado objetivando investigar como a professora constrói a articulação da experiência cultural dos sujeitos do campo e os conteúdos curriculares para o 4º ano do ensino fundamental. A orientação curricular para essa etapa do ensino na disciplina de História é o estudo do município de Araucária. Investigar como a professora, utilizando-se de referências como os manuais didáticos para produzir suas aulas consegue reconstruir a cultura pelos alunos torna-se, portanto, o desafio principal para a escola e para os professores (MACIEL, 2010), especialmente os da escola do campo. Na direção indicada por Gomez (1998):

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno/a deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade (p. 61).

Nesse sentido atribuído por Gomez (1998) e por (MACIEL, 2010, p. 150) de tomar “a cultura como fonte para o desenvolvimento dos conteúdos de História”, a professora esclarece ao iniciar a entrevista:

*Bem, na realidade, assim, quando a gente começa a trabalhar em um lugar a gente observa o que tem entorno da escola, conversa com os alunos, ouve as histórias que eles te contam, aí **você vai captando alguns elementos pra que você possa planejar em cima da realidade dele. Então, são as histórias que eles me contam, que eu vejo, até a agricultura aqui, a gente vê que tem bastante cultivo, na terra e tudo, então é isso, nesses elementos que eu observo que eles me trazem.** (Informação verbal, grifo nosso)*

Na esteira de suas convicções, denota-se a captação da cultura dos sujeitos do campo como um elemento norteador da produção das aulas. É a partir dessa evidência que pode-se afirmar que a professora dialoga com seus alunos e possibilita diminuir "o abismo entre sua

experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem [...]" (FREIRE, 2000, p.112).

Quanto aos elementos curriculares formais utilizados pela professora para planejar suas aulas, encontrados nos três livros didáticos, destaca-se o porquê da professora negar o uso do livro 1 do PNLD do ano de 2010 e priorizar o uso do livro 3: “Recriando Histórias”. Sente a necessidade de comparar os dois livros e traz sua defesa de que a História precisa ser “mais próxima” do aluno:

*E aqui não traz essa articulação do urbano e do rural, ele traz de uma forma geral, e ele traz a história do passado... dos africanos, dos primeiros habitantes. E aqui, essa história aqui é uma história de agora, uma história que acontece no cotidiano, no dia a dia, é algo que é palpável, que tá acontecendo agora, o lazer, o cotidiano, o trabalho, é uma coisa atual, e essa história é a história mesmo, é a história que conta de antigamente, como era, como foi se desenvolvendo, então eu acho que é o motivo que, **não tem como encontrar uma relação.** (Informação verbal, grifo nosso)*

Uma concepção muito progressista da professora em relação ao ensino da História está posta, pois nega a predominância da história oficial que distancia o sujeito e foca na transmissão de conteúdos caracterizada por uma educação bancária (FREIRE, 1987). Assim, prefere trabalhar com uma história “palpável” priorizando a aproximação com o sujeito. Por esse motivo, as dificuldades da professora generalista de utilizar o livro 1, ficam explícitas, pois o mesmo não abre possibilidade de viabilizar um trabalho pedagógico com a experiência cultural dos sujeitos.

Já o Livro 3, é muito utilizado pois, “*ele traz bastante ilustrações, ai a gente lê algumas histórias das pessoas que moram aqui, o que elas contam, vemos as figuras, e como era, compara. Ai eu pergunto: Ah e agora (atualmente)? Como que é?*” (Informação verbal, grifo nosso). A diversidade de fontes históricas utilizadas nesse livro, propicia uma empatia, uma vez que foi produção colaborativa também dos sujeitos da comunidade de Capinzal, em que a escola está localizada. A professora consegue tratar da temporalidade que o objeto de estudo da História anuncia: a experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981) e contribui para a formação da consciencia histórica (RÜSEN, 2007) que é o objetivo dessa área do conhecimento.

Um limite na apreensão da metodologia de História quando a professora relata seu trabalho com o Livro 3 é a falta da utilização de documentos em estado de arquivo familiar⁶⁰,

⁶⁰ Esse termo é utilizado por Artierés (1998) para tratar dos diversas fontes como fotos, certidões, cadernos,

a professora não se utiliza dessa estratégia que é uma captação dos elementos da cultura dos alunos. Ao utilizar os documentos guardados pelas famílias como ponto de partida para a organização do ensino, ao "captar os conteúdos na cultura local" (SCHMIDT; GARCIA, 2005), abre-se a possibilidade de dar aos conteúdos um novo significado, que corresponderia ao que usualmente se chama de "significado social".

Mesmo apresentando limites, a professora não restringe suas aulas, as narrativas dos sujeitos da localidade buscando a relação local-global, amplia as possibilidades de trabalho com a História pois “demonstra compreender a sistemática usada para a construção do livro, especialmente quanto à forma como relaciona as histórias dos sujeitos da localidade e a história na escala nacional e mundial”. (MACIEL, 2010, p. 144). Assim, folheia o livro e aborda alguns aspectos sobre seu processo de ensino:

*[...] a gente viu a história desse menino aqui também, que contou a história do bisavô dele, que ele veio de navio pro Brasil, e tudo mais, então a gente lê também, comenta sempre, **esse texto aqui traz, é um texto mais formal que o historiador conta. Isso é bem importante também!** Então a gente sempre faz esse trabalho, vê as figuras, comenta, lê os textos, as histórias das pessoas, mas esse é realmente o livro que eu mais uso, que até agora eu mais usei pra trabalhar, porque ele é específico, é o que nenhum outro livro traz. (Informação verbal, grifo nosso)*

A articulação entre a experiência local e outras experiências parece evidenciada, como também a predominância de uso desse material.

Destaca-se que, para enriquecer suas aulas e referenciar os elementos curriculares formais estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Municipais que são as temáticas: trabalho e cotidiano, a professora usa o livro 2, pois permanece coerente com sua intencionalidade de comparar experiências no tempo, declara:

*[...] a gente trabalha com o cotidiano, **eles tomaram esse conteúdo pra eles, que eles fizeram entrevistas, com pessoas que eles conheciam, com os pais, e quem trabalhava no campo e na cidade, e aqui esse texto traz sobre as formas de lazer, eu perguntei pra eles “E os pais de vocês? E os avós?”**, e eles contam como é o lazer deles, “Perguntem pros pais em casa, como que era, o que eles faziam...”, até eles falam, quando a gente trabalhou esse texto teve um aluno que falou assim: “Oh professora, meu pai disse que antigamente dava pra andar até tarde na rua, mas hoje em dia já não dá mais...”*, então a gente, **com o texto, que traz um pouco sobre, que contempla, de um lado o conteúdo, não totalmente porque não é o lazer no município, é de uma forma geral do século XX, de antigamente, mas, a partir desse**

boletins, cartas entre outras. Elas trazem evidências do passado e são guardadas em casa devido ao significado singular contido nelas.

texto, a gente tenta puxar pra essa realidade, a realidade de agora, dos alunos, que moram aqui no município(risos).(Informação verbal, grifo nosso)

Percebe-se o valor que a professora dá as entrevistas, pois é uma forma de captar a experiência dos sujeitos e como bem aborda a possibilidade dos alunos “tomar o conhecimento para si”. A partir dessa colocação evidencia-se o "desafio didático", como denominado por Gómez (1998), de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade reafirma a compreensão de que "o problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas sim provocar que o aluno participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade" (p.56).

Quando aborda seu trabalho com o Livro 2, também menciona sua criação de estratégias justificando “*porque só a entrevista pra eles que ainda são crianças eu acho que ficaria um pouco vago, e como eles gostam de desenhar, de contar o que eles fizeram, representar, então eu pensei, elaborar essa atividade de fazer uma história em quadrinhos, que além de trabalhar o conteúdo de história, é um conteúdo também de português, história em quadrinhos* (Informação verbal). Percebe-se em seu relato como o professor generalista busca diferentes formas de trabalhar as áreas do conhecimento e relacioná-las a disciplina de português e matemática. Conforme evidenciado por Talamini (2009) ao estudar o uso dos livros didáticos por professoras nesse nível de ensino, essa opção feita tem o objetivo de ajustar o trabalho à necessidade de articulação das diferentes disciplinas escolares, em especial a língua portuguesa, que é uma das preocupações centrais das professoras das séries iniciais. Por serem, em geral, professoras generalistas, as atividades destinadas ao ensino de um determinado conteúdo específico são, de certa forma, aproveitadas para o desenvolvimento de conceitos ou habilidades relativas a outras disciplinas também. Essa é uma característica encontrada em diferentes investigações realizadas nas séries iniciais.

É importante destacar que a professora manifesta sua preocupação com características dos alunos nessa fase da escolarização, em especial quanto ao fato de que gostam de desenhar, atividade que ela estimula e as crianças realizam expressando elementos da prática social dos sujeitos do campo, como se pode visualizar na atividade em que trabalha *o cotidiano das pessoas no campo e na cidade a partir das entrevistas que os alunos fizeram com pessoas que trabalham no campo e trabalham na cidade* relata:

[...] eles se reuniram em grupo, e a partir das entrevistas deles, eles fizeram um cartaz como uma história em quadrinhos, do cotidiano das pessoas. Então, no cartaz, de um lado eles fizeram uma pessoa que trabalha no campo, e de uma pessoa que trabalha na

*cidade, então eles fizeram a história em quadrinhos, fizeram as ilustrações, os balões, os diálogos, colocando os horários, o que as pessoas estão fazendo, o horário que ela acorda, o horário que ela almoça, o horário que ela vai pra roça, o horário que trabalha, a hora que vai dormir. E, do outro lado fizeram a pessoa da cidade, que geralmente vai pegar ônibus, teve alguns que fizeram a pessoa esperando ônibus, pegando ônibus, quanto tempo fica no ônibus, então eles fizeram mesmo a rotina das pessoas do campo e da cidade. [...] Então, **dependendo da vivência deles, eles responderam o que eles acham**, então foi um trabalho bem legal, a gente colocou em exposição aqui na escola, foi bem legal, eles gostaram bastante e ficaram bem bonitos (risos).*

A criação da estratégia foi interessante e a professora demonstra sua preocupação em captar os elementos da cultura dos alunos, atribuindo significado social aos conteúdos, no entanto, seu limite é que deixou de priorizar a temporalidade nessa possibilidade de trabalho, pois talvez pudesse trazer a comparação da rotina do campo e da cidade com o passar do tempo explorando a experiência dos sujeitos nessa comparação: tempo dos bisavós, avós, pais e atualidade. Restringiu a rotina na atualidade o que limita a formação da consciência histórica nesse momento da produção de suas aulas.

Cabe destacar, que o conjunto das sequências didáticas produzidas pela professora demonstram sua preocupação em trabalhar com a cultura dos sujeitos do campo conseguindo avançar na formação da consciência histórica dos alunos .

Considerações finais

As análises apontam para as dificuldades que os professores podem encontrar para articular a experiência cultural das pessoas e os conteúdos curriculares. Em particular, verificou-se que para os professores que atuam em escolas do campo essa dificuldade poderá ser ampliada, uma vez que apenas no terceiro livro a experiência cultural e a vida no campo aparecem evidenciadas.

Nessa direção, destaca-se a contribuição teórica de Forquin (1993) que ressalta a importância de privilegiar aspectos mais universais dos conteúdos escolares, sem abrir mão da identidade e história pessoal dos indivíduos, o que permite, segundo se entende, recuperar elementos da cultura que, pelos efeitos seletivos da tradição, acabam por ser excluídos dos programas e livros escolares.

De diferentes maneiras, os livros são utilizados pelos professores tanto para preparar as aulas, como para o desenvolvimento do ensino, em sala de aula, utilizando-os com os alunos. Portanto o livro – elemento da cultura escolar – insere-se na cultura da escola como um dos elementos que contribuem para a organização do ensino e da aprendizagem.

A partir desses referenciais, a pesquisa possibilitou verificar que, apesar da existência de dificuldades que impõem limite à ação docente, a professora, em sua organização cotidiana do ensino, evidenciou formas pelas quais consegue captar a experiência cultural dos alunos e relacioná-la aos conteúdos escolares, algumas vezes com apoio nos livros didáticos utilizados, outras vezes a partir das estratégias que ela mesma cria. Portanto, os livros confirmam-se como referencial para efetivação da intencionalidade educativa, pois são, inclusive, ponto de partida para a criação docente, como no caso em evidência nesse estudo.

Para concluir, ainda que provisoriamente considerando os limites desse texto, é fundamental a proposição e discussão de uma educação que busque seus conteúdos na cultura dos sujeitos do campo em sua relação com os conhecimentos científicos (MACIEL, 2010). Assim, tornam-se fundamentais, estudos como esse que tratam do conhecimento escolar como este efetivamente se apresenta na prática, como sustenta Edwards (1997). Logo, a produção das aulas é o movimento em que o professor constrói e reconstrói suas práticas na relação da professora com o conhecimento, especificamente nesse caso, com a disciplina de História.

REFERENCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**: arquivos pessoais, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.9-34, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **DOU**, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **DOU**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.32.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p.549- 566, 2004.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; MACIEL, Édina S. Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos. In: **La evaluación em el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales**. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula (Scholar learning: from operatory didactic to the reconstruction of culture in the classroom). In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds). **Comprender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.53-65.

HUMBERG, Flávia M. P. R.; NEVES, Ana M. B. **História**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. (Coleção Brasileira).

MACIEL, Édina S. Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos: estudo em uma escola do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA. **Construindo uma educação com qualidade social**. Araucária, 2008.

PREFEITURA DE ARAUCÁRIA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes municipais de educação: história**. Araucária: SMED, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Historiar**. São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção Trocando Idéias).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. Braga **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR, 2008.

_____. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, v.67, p.297-308, 2005.

TALAMINI, Jaqueline. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais**. 108f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

25. O papel do professor supervisor do ensino de história na formação para docência: uma experiência do PIBID/História da Universidade Estadual de Londrina

*Elizabete Cristina de Souza Tomazini SEED/PR/
PIBID/História/UEL*[\[1\]](#)

maubete@hotmail.com

Giane de Souza Silva SEED/PR/ PIBID/História/UEL[\[2\]](#)
giane@seed.pr.gov.br

Resumo

Neste artigo apresentaremos nossas experiências e reflexões enquanto professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência, com os discentes de História da Universidade Estadual de Londrina que atuaram nos Colégios Estaduais Gabriel Martins e Tsuru Oguido durante o segundo semestre do ano letivo de 2011. O trabalho está inserido no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, por ser o referencial abordado pelos alunos, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das ideias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Pensar a formação dos futuros professores, neste projeto, que leva em consideração teoria e prática, torna a experiência da docência muito mais dinâmica, viva e mensurável. Mas queremos apresentar também, como afirma Maurice Tardif (2002) que a prática do professor é sobretudo um momento de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Demonstraremos que através da prática da docência é possível desenvolver nos futuros professores sentimento de satisfação em conviver no universo escolar, dominar conhecimentos, técnicas e práticas. Apresentaremos a partir da observação e da pesquisa bibliográfica que o inter-relacionamento desses diferentes e complementares espaços educativos - universidade, escola, sala de aula – são elementos constitutivos imprescindíveis no processo de formação dos futuros professores de história.

Palavras- chave: Educação Histórica, ensino, docência ,estágio

1- INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar nossas experiências e reflexões enquanto professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência com os alunos de História da Universidade Estadual de Londrina nos Colégios Estaduais Gabriel Martins e Tsuru Oguido durante o segundo semestre do ano letivo de 2011. O PIBID procura inserir o aluno da graduação como sujeito numa prática onde o mesmo possa refletir cientificamente sobre a escola pois, como afirma Freire(1997) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Refletir sobre a formação dos futuros professores de história, tendo a articulação do professor orientador da universidade e os professores supervisores que atuam em sala de aula, torna a experiência da docência muito mais dinâmica, viva e mensurável. Antonio Nóvoa(1995) afirma que divorciar o pensamento/ação do professor em dois níveis, o acadêmico e o escolar, sob pretexto da

qualidade de ensino, não é uma postura “inocente”, pois se trata de uma política de inferiorização ou, no dizer do autor, uma “proletarização” ou “desprofissionalização” do professor

2- O PIBID

Anualmente milhares de novos profissionais buscam sua inserção no mercado de trabalho. Uma preocupação que atinge todos os setores da sociedade refere-se a questão da experiência que este profissional deveria ter ou trazer em seu currículo. Percebemos que esta exigência não atingia os formandos das licenciaturas, que muitas vezes exerciam sua profissão sem terem concluído a graduação. A participação do Brasil em avaliações internacionais e a criação de um sistema de observação nacional revelou que os problemas que afligem a formação dos professores da Educação Básica tem interferido profundamente nos resultados obtidos. Pois,

[...] assumir-se como professor requer a clareza da missão a ser realizada. É preciso, sim ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer para quem se está ensinando e é disso que decorre como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino e do contexto cultural e histórico onde se situam (TACCA, 2000).

Parte desta problemática surge pela pouca importância dada pelos alunos das graduações e, algumas vezes, pela própria academia, aos estágios realizados nas escolas. O tempo destinado à observação e regência não é suficiente para preparar o aluno à verdadeira realidade do ambiente escolar que, para Nóvoa (1995), "produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilha". Uma outra questão que se coloca também é o déficit de professores, já que muitos formandos dos cursos de licenciatura não exercem a profissão após sua conclusão.

Neste momento nasce o PIBID, programa criado pela CAPES/MEC, que tem como objetivo incentivar a formação de docentes do ensino básico, criando uma rede formada por alunos da graduação e professores das redes públicas e universidades. Com isso, o Estado pretende valorizar o Magistério e melhorar a formação nas licenciaturas, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, tornando a escola básica o ponto de partida para as mudanças propostas por Renato Gil Gomes Carvalho, para quem:

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber

experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que reflectem as ideologias impressas no contexto social e político macro. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social (CARVALHO: 2006, p. 3).

Portanto, não se pode pensar as transformações necessárias a Educação Básica vindo das esferas mais altas, mas deve-se começá-las a partir da análise do próprio ambiente escolar, dos sujeitos que a compõem, com esta perspectiva temos a criação do PIBID. Este programa teve início em 2007 e segundo Sérgio de Mello Arruda[3], coordenador geral do PIBID na UEL, foi criado à imagem e semelhança do tradicional PIBIC, sendo este voltado para a iniciação científica. Ele aponta que mesmo sendo recente, uma vez que o PIBIC tem quase 20 anos desde a sua implantação, ambos os programas atendem atualmente um número semelhante de bolsistas, quase 30 mil. Vale ressaltar que um dos diferenciais do PIBID, é envolver os professores da Educação Básica como co-formadores dos futuros docentes inserindo-os como protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

A UEL participa do programa desde 2009, contando em 2011 com 232 alunos bolsistas que atuam em 14 subprojetos, apresentados por 10 cursos de licenciatura (de um total de 15 existentes na instituição): Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Filosofia, Letras/Inglês, História, Ciências Sociais, Pedagogia e Música. O total de professores da rede pública no papel de supervisores é de 34, que trabalham em 14 escolas – 13 estaduais e uma municipal.

Em 2011 o Departamento de História abriu o processo de seleção que resultou na escolha de 11 alunos do 2º e 3º anos da graduação e duas escolas que atendem juntas quase 1500 alunos na cidade de Londrina.

3-O PIBID NO CURSO DE HISTÓRIA

O grande diferencial do PIBID é o vínculo entre a academia e a rede básica de ensino. Pensar a formação do professor, neste programa, passa por colocar o estagiário na escola como algo imprescindível, uma vez que só assim será possível a estes futuros profissionais da educação a convivência com os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Muitas vezes este relacionamento é cheio de percalços, ocorre o estranhamento com a presença desses jovens que se encontram no meio do caminho, nem professores, nem alunos da instituição. Permite também um aprofundamento da reflexão sobre o que é ser professor e como o estágio, obrigatório nas licenciaturas, pode possibilitar-lhes criar uma identidade com a futura

profissão. Ao delegar ao professor da educação Básica a função de supervisor de campo, valoriza este sujeito que muitas vezes possui a prática, mas não pensa na teoria, uma vez que a sua formação não criou nele este olhar de pesquisador. Pois o:

[...]professor várias vezes ao dia decide sobre o quê e como ensinar e avaliar e qual a maneira de direcionar suas relações com seus alunos. São decisões que expressam propostas de ações e políticas educacionais por ele assumidas. No entanto, muitas vezes demonstra não ter clareza das bases que informam essas decisões, da ideologia implícita, do significado e das consequências de sua ação/não ação na organização escolar e na caracterização da proposta pedagógica da escola. (GIESTA:2000, p.1)

As escolas escolhidas para participar do programa estão localizadas na região Oeste do município de Londrina e atendem por volta de 1500 alunos.

Londrina é atualmente a 6ª maior cidade na economia do estado do Paraná e a 4ª maior em dimensão populacional da região Sul do Brasil. Com um número aproximado de 500 mil habitantes, dispõe de uma boa infraestrutura nos setores de educação, saúde, transporte, lazer e cultura. Atualmente, tida como pólo principal de uma região onde se concentram 4 milhões de habitantes, influenciando direta ou indiretamente em outras 196 cidades vizinhas, não só pelo potencial comercial, industrial e agropecuário, mas também porque constitui um centro universitário, com faculdades nas diversas áreas de conhecimento, fator que age como atrativo populacional e importante contingente na formação da clientela, o que contribui substancialmente para o crescimento da indústria e da construção civil (PPP- Colégio Tsuru Oguido, 2007. p 6).

O Colégio Estadual Dr. Gabriel Martins nasceu em 23 de agosto de 1963, como uma escola da rede municipal e atendia alunos do antigo Ensino Primário. Rodeada por fazendas, ganhou nesta época o carinhoso apelido de escola do "Sitião", que o acompanha até hoje. Atualmente a escola possui 22 turmas distribuídas em dois turnos (matutino e vespertino) dos Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, a comunidade atendida caracteriza-se por um alto nível de escolaridade entre os pais (30% possui Ensino Superior), bem como por atender uma clientela homogênea no que se refere a renda familiar, boa parte dos pais dos alunos (44%) informou estar na receber de quatro a seis salários mínimos, muito embora os números apontados entre os que ganham de um a três (28%) e de sete a dez salários (24%) sejam expressivos. Neste sentido, pode-se afirmar que o nível socioeconômico das famílias dos alunos é bom, apesar de um terço das famílias sobrevivam com a faixa de um a três salários(PPP- Gabriel Martins, 2010, p.9).

Já o Colégio Estadual Tsuru Oguido foi criado em 11 de Fevereiro de 1992 e também

possui 22 turmas de Ensino Médio e Fundamental distribuídas em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Sua clientela, de acordo com o PPP, é formada por alunos oriundos dos bairros Santa Rita, Jardim Leonor, Jardim Santiago, Jardim Santa Madalena, Jardim Maria Lucia, Jardim Santo André entre outros. Os mesmos encontram-se, em sua grande maioria, em um nível socioeconômico baixo, residem em casas populares ou em chácaras como empregados. Sendo filhos de trabalhadores, lavradores, empregados no comércio e na indústria, ou são subempregados (PPP- Colégio Tsuru Oguido, 2007. p 8).

A oportunidade de atuar em escolas com características, parcialmente distintas, possibilitou aos estagiários e aos professores supervisores a experiência de conviver com sujeitos nas suas semelhanças e diferenças, uma vez que as atividades realizadas (observação, oficinas e monitoria) mostraram que educação não se faz a partir de modelos e sim a partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem.

Para iniciar o projeto, a primeira preocupação que tivemos foi em identificar os sujeitos presentes nestes dois ambientes, uma vez que cada instituição escolar é como um grupo social que possui uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica, não se tratando, portanto, de um receptáculo passivo de instruções exteriores. Nessas análises a primeira grande questão levantada foi a falta do domínio, por parte dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, da leitura e escrita "elemento fundamental para a aprendizagem de qualquer componente curricular e especialmente da história"(CAIMI: 2006. p. 19), apontado em pesquisas como o grande obstáculo da educação brasileira a ser superado. Resultados do SAEB[4] destacam que 22,2% dos estudantes da 4ª série se encontram praticamente em situação de analfabetismo e 59% não desenvolveram competências básicas de leitura, fato que não é superado ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim uma questão que se coloca é como ensinar História a estes alunos? Como fazê-los superar suas dificuldades sem associá-las ao próprio objeto da disciplina, considerada pelos mesmos abstrata e distante da sua realidade?

Outra questão importante que levantamos nesta sondagem inicial foi como os alunos aprendem história, percebemos que nossos alunos ainda enxergam os seus conteúdos e a forma como eles são ensinados com os resquícios da História tradicional, baseada em fatos importantes, ensinado de maneira cronológica e muitas vezes, "entendem, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios." (CAIMI,

2006, p. 25).

Neste momento optamos pela Educação Histórica para nortear nossas ações, uma vez que, segundo Barca, por ser "baseado em estudos inovadores sobre a cognição histórica e teoricamente sustentados pela lógica da própria História" (CAINELLI; SCHIMIDT: 2011, p. 24), cria novas possibilidades para um ensino de História mais poderoso. Nela,

[...] o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula: alunos, professores, manuais, currículo (CAINELLI, SCHIMIDT, 2011.p.25).

Desta forma, alunos e professores se tornam protagonistas das pesquisas e das ações que resultam delas.

Baseada em estudos realizados nas últimas décadas na Inglaterra, EUA, Canadá, Portugal e no Brasil, a Educação Histórica investiga como se desenvolve o pensamento histórico dos estudantes, superando os estágios do conhecimento proposto por Piaget, e considerando que o conhecimento se constrói a partir do acesso a fontes e documentos e não só a manuais didáticos. Com isso, Barca estabelece que para ser competente em História, seguindo os preceitos da Educação Histórica, é preciso:

- Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos.
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
- Saber entender- ou procurar entender- o "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.
- Saber Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento (CAINELLI; SCHIMIDT: 2011, p.39).

Assim, o conhecimento não é mais um mero produto de descobertas espontâneas nem é transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo professor, mas sim, é "resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca" (CAIMI: 2006. p. 26).

As pesquisas realizadas destacam que a grande contribuição ao pensar o ensino de História a partir desta teoria é possibilitar:

[...] "poder" (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de "cidadão-robôs", muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que *media* (e outros poderes) lhes "propõem" pensar (CAINELLI; SCHIMIDT: 2011, p.40).

4- O PIBID NAS ESCOLAS

As Diretrizes Curriculares utilizadas para definir os rumos da educação no Paraná entendem as escolas como espaços onde os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular se confrontam e dialogam. Neste sentido a presença dos estagiários do PIBID nos colégios possibilitou analisar, em que momento, a partir deste embate nasce a aprendizagem dos conteúdos históricos e há a superação do ensino de história eurocêntrico, factual, heroico e cronológico, que apesar de duramente criticado desde a década de 1990, mais ainda presente em nossas escolas. Procurando com isso, como afirma Schmidt,

[...][a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real(SCHMIDT; GARCIA: 2005, p. 300).

Fato corroborado por Tunes (2005), que afirma ser a sala de aula o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados a respeito dos diferentes conceitos escolares. A autora afirma que “existe uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal”. O professor tem sido identificado no papel de mediador, esperando que conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou.

A partir desta perspectiva, a chegada dos alunos de licenciaturas na escola através do PIBID foi motivo de grande atenção no interior da escola pelos alunos, professores, equipe pedagógica e direção. Assim ao estarem nas escolas os estagiários do programa buscaram interagir com os sujeitos que fazem parte deste espaço circulando pelos diferentes setores que formam a escola. Observando as aulas, os alunos em seus momentos livres, auxiliando nas aulas como monitores, conhecendo, refletindo, aprendendo e ensinando. Visualizando não somente as práticas pedagógicas da sala de aula, mas também "as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente" (Perrenoud, 1993).

Dentre as atividades realizadas, destacamos o envolvimento nas Olimpíadas de História Nacional, promovidas pela Unicamp desde 2009. Em sua última edição foram inscritas 4 equipes, composta por 3 alunos cada uma. Foram promovidos encontros semanais onde os mesmos eram levados a pensar e discutir as questões propostas, previamente analisadas pelos estagiários. Como resultados desta monitoria podemos destacar a empolgação dos alunos pelo conteúdo de história e, principalmente, pela descoberta de como conhecer a história do próprio país pode ser instigante, uma vez que passamos por todas as fases virtuais da competição que tem como foco o estudo da História Brasileira.

Com o final das olimpíadas foram montadas oficinas, aplicadas nas 5ª, 6ª e 8ª séries (atuais 6º, 7º e 9º anos) do ensino Fundamental, onde se buscava observar como certos conceitos históricos são construídos pelos alunos, partindo de fontes históricas como cenas de novelas, músicas e história em quadrinhos.

Estar na posição de ouvinte foi muito interessante, pois, muitas vezes, eram surpreendentes as respostas dadas pelas "crianças", onde construíam relações entre o passado e o presente e demonstravam suas ideias históricas. Frequentemente eles relatavam coisas das suas vidas, ou que assistiam, liam e tentavam articular com o que estavam aprendendo. Confirmado as ideias de Rüsen (1992), quando este afirma que a discussão da formação da consciência histórica é “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”. Com isso, a consciência histórica funcionaria como uma ferramenta que nos ajudaria entender o passado e o presente, e

A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente (SCHMIDT; GARCIA: 2005, 304).

As Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) enfatizam também a necessidade de estudar a história a partir do estudo da história local, entendendo que isso torna mais fácil ao aluno criar a empatia histórica, assim a última atividade que abordamos foram as visitas técnicas feitas em conjunto com os alunos do PIBID, nas quais analisamos a arquitetura e formação da cidade de Londrina através das construções dos lugares "sagrados" da mesma. Observando a diversidade religiosa da cidade foi possível aos alunos refletir sobre como se deu a formação do espaço onde vivem, entendendo a partir desta pluralidade os diferentes sujeitos históricos e as contribuições do mesmos para a nossa história. Numa segunda visita

fomos até a Universidade Estadual de Londrina, onde os alunos conheceram o CDPH (Centro de documentação e Pesquisa Histórica) e nele receberam orientações sobre como são selecionados e guardados diferentes documentos da história da cidade. Bem como visitaram uma casa que representa como teria sido a moradia dos pioneiros e uma réplica da primeira Capela de Londrina.

Em todas as atividades realizadas pudemos observar um profissional em formação buscando superar as suas dificuldades com muito estudo e dedicação. Percebemos neste momento a grande qualidade do programa que é possibilitar aos novos profissionais da educação situações de vivência da profissão de professor tendo o auxílio e olhar atento de um futuro colega, como supervisor pronto a auxiliá-lo.

Giesta (2000), ao elaborar reflexões sobre práticas na formação inicial de professor afirma ser imprescindível que seja promovida íntima articulação entre teoria e prática na busca de alternativas a questões identificadas no cotidiano escolar ou na sociedade. Superando-se com isso a discussão da importância ou a supremacia de disciplinas teóricas ou práticas, pedagógicas ou de conteúdo específico. Assim, as atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas procuraram ser uma alternativa às problemáticas apresentadas inicialmente pelas professoras supervisoras.

A ideia do investimento na formação de professores ainda enquanto estudantes de graduação, através do PIBID, parece estar no desenvolvimento de atitude de questionamento das razões, implicações e alternativas que levem à resolução de problemas pedagógicos emergentes da educação escolarizada atual:

[...]enfazando uma formação que vise adquirir competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem, sabendo agir e assumindo o compromisso com a mudança, se reveste de fundamental importância para todos que contribuem na formação do futuro professor e não apenas para aqueles que ensinam didática nos cursos de licenciatura (GIESTA: 2000, p. 2).

Por ser um projeto inovador pode permitir que os bolsistas de licenciatura percebam o debate e o embate que ocorre no interior das escolas sobre os métodos de ensino dos professores de história. Oldimar Cardoso (2007), ao estudar as representações de ser professor na escola, cita Henri Lefebvre, ao afirmar que as representações são fatos ou fenômenos de consciência, individual e social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto –

ou uma constelação de objetos – em uma sociedade e em uma língua determinadas. Aqui a representação está em ser professor de história nas escolas públicas através de sua prática e referencial teórico para o trabalho.

Dessa forma, a convivência no cotidiano escolar dos alunos de licenciatura permitiu que os mesmos observassem que os professores demonstram suas representações não apenas quando fazem uma exposição para os alunos ou quando falam em uma reunião, mas também quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo (CARDOSO: 2007).

Ter o privilégio de perceber, debater, refletir a partir da teoria e da prática sobre essas nuances do cotidiano escolar e do professor foi o que o PIBID pode possibilitar aos alunos de licenciatura de história neste semestre inicial e está tendo continuidade. É uma oportunidade que pode criar condições de melhorias no ensino aprendizagem em um futuro próximo, com professores formados e com conhecimento do cotidiano escolar.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos mostrar nossas experiências e reflexões enquanto professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência, com os discentes de História da Universidade Estadual de Londrina que atuaram nos Colégios Estaduais Gabriel Martins e Tsuru Oguido durante o segundo semestre do ano letivo de 2011. A criação do PIBID veio de encontro as inúmeras pesquisas acadêmicas que demonstram que a formação dos futuros professor passa pelo exercício e reflexão sobre a sua profissão e que para isso, o estágio curricular nem sempre tem sido suficiente. Pois fazer isso demanda tempo e investimentos financeiros, e principalmente o envolvimento de todos os setores que compõem a educação. Quando quebramos os elementos que afastam a Educação Básica das Universidades possibilitamos que um novo diálogo se estabeleça e a partir dele podemos vislumbrar mudanças efetivas em nosso sistema educacional.

Sabemos também que uma das maiores reclamações dos profissionais da Educação Básica é a pouca oferta de cursos para a formação continuada. Por isso a valorização dada pelo programa a este profissional mostra-se significativa, pois ao ser inserido no PIBID como um sujeito ativo, ele se percebe, questiona suas falhas e tem acesso ao precioso conhecimento produzido nas academias, dos quais muitas vezes ele se vê afastado logo após a sua formatura. Ser supervisor de estudantes da graduação nos permite um relembrar dos nossos sonhos, de nossas bandeiras que muitas vezes acabam sendo engolidas pela rotina das

escolas. Confirmando assim as palavras de Freire (1991) quando afirma " que ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Conseguindo com isso enxergar no ato educativo muito mais do que conteúdos e técnicas mas dando a ele um caráter cultural, político e social.

Ao inserirmos as atividades realizadas no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, buscamos compreender as ideias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Assim, ao vivenciar elementos do método de pesquisa específico da história(...), os professores aprendem a encontrar o conteúdo nas diferentes formas da história, e também a trabalhar com esses conteúdos em aula (SCHMIDT; GARCIA: 2005, 305).

Pensar a formação dos futuros professores, associando a teoria e a prática, torna a experiência da docência muito mais dinâmica, viva e mensurável. Construindo, como afirma Maurice Tardif (2002) uma prática pautada na produção, transformação e mobilização de saberes. Desenvolvendo nos futuros professores sentimento de satisfação em conviver no universo escolar, dominar conhecimentos, técnicas e práticas. Assim o inter-relacionamento desses diferentes e complementares espaços educativos - universidade, escola, sala de aula – são elementos constitutivos imprescindíveis no processo de formação dos futuros professores de história

Esta experiência transforma também a própria escola , que ao receber a presença constante dos estagiários, o enxerga não como um ser que está ali somente para avaliar e apontar suas falhas. Mas que ele, através deste programa, pode criar caminhos para melhorar a educação. Processo muito melhor do que as avaliações estanques e pautadas em números , uma vez que o estagiário do PIBID enxerga além dos números, aqueles elementos e situações que prejudicam a aprendizagem mas que não são vistas nas avaliações institucionais. Como aprender em ambientes barulhentos, problema causado pela própria arquitetura da escola? Como aprender enfrentando situações de dificuldades em casa?

A experiência do PIBI/História/Uel nos colégios Estaduais Dr. Gabriel C. Martins e Tsuru Oguido apontam possibilidades para um novo olhar sobre o ensino de história, que busca através das teorias citadas acima enxergar novos mecanismos que melhorem não só o ensino de história, mas a própria atuação do professor. Participar desta experiência enriquece a todos os envolvidos que refletem, sobre suas práticas e contribuições, seus erros e acertos,

tornando-se novas pessoas, assumindo novos papéis dentro da sala de aula, dentro da escola. Com isso o " Projeto PIBID pretende articular com a escola, a construção de ambientes de ensino e aprendizagem que permitem reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula "(Abdulmassih et al. 2011,p 2).

No entanto, seria importante oportunizar a participação neste projeto a todos os alunos de graduação e ao maior número possível de escolas de educação básica, isso sim causaria uma grande revolução na educação brasileira, que a partir daí seria pensada e construídas da união destes esforços e destes saberes. Por que é inegável a

[...]importância de novos paradigmas para a formação de professores, principalmente à proposta pelo PIBID, capazes de garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e ao mesmo tempo a construção de competências básicas, como reflexão, argumentação, senso crítico, autocrítica, racionalidade prática, criatividade, responsabilidades diante das ações pedagógicas, enfrentamento de dúvidas e busca de soluções, e não apenas um mero cumprimento de programas curriculares ou simplesmente repetição de conhecimentos já produzidos e a valorização dos espaços educativos (Abdulmassih et al. 2011,p 5).

Assim o PIBID leva a uma melhor reflexão sobre a educação, e este caminho passa pelo repensar da formação dos futuros professores bem como na constante reflexão dos que já atuam em sala de aula. Entender que os alunos atendido pelas escolas básicas já não são os mesmos de décadas passadas e que eles exigem um profissional mais atualizado tanto na didática quanto nas escolhas do que será ensinado e esta é a grande proposta deste programa e seu grande desafio também.

6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdulmassih, Marília Beatriz Ferreira et al. **A construção da identidade do professor : um olhar sobre o PIBID.** In:<http://www.facip.ufu.br/sites/investigacaonaescola/anais>. Acesso em: 25 de Maio de 2012.

AMARO, Chico. PIBID é arma para reduzir déficit de professores. **Agência UEL**, Londrina 23 de novembro de 2011.In: <http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/noticias/pibid%281%29.html>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora(org.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**,Ijuí: Ed.Unijuí, 2011. (páginas 21-48)

CAIMI, Flavia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro.v.11, n. 21, 2007 Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=49>. Acesso em: 30 de Abril de 2012.

CAINELLI, Marlene Rosa. RAMOS, Márcia Elisa Teté. **A relação entre teoria e prática na formação de professores de história**

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: ensinando e aprendendo história no ensino fundamental** :Texto Mesa Redonda apresentado no VIII encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre o saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, volume 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura Global e Contextos locais: a escola como possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2007876>. Acesso em: 7 de Maio de 2012.

FREIRE, Madalena. A formação permanente. In: Freire, Paulo: Trabalho, **Comentário, Reflexão**. Petrópolis. RJ: Voes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. **23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Minas Gerais. Set.2000. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0836T.PDF>. Acesso em: 31 de Maio de 2012.

NÓVOA, António : **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995

PARANÁ. Diretrizes curriculares- História: 2008.

PELOZO, Rita de Cássia Borgueti. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça. Ano V, número 10, Julho de 2007. Disponível em: < www.revista.inf.br > Acesso em 30 de Abril de 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: IIE: Publicações Dom Quixote, 1993.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO- Colégio Estadual Dr. Gabriel C. Martins, Londrina. 2010. Disponível em: <<http://www.ldagabrielmartins.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/150/arquivos/File/ProjetoPoliticoPedagogico.pdf>>. Acesso em 2 de Abril de 2012.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Tsuro Oguido 2005-02007. Disponível em: <http://www.ldaoguido.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/4619/arquivos/File/PPP_2007.pdf>. Acesso em: 2 de Abril de 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciencia histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005 297 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 25 de Abril de 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R. ; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos

Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

Tadeu O. Gonçalves e Terezinha V. O. Gonçalves, “Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores”, **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a), Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 1998, p. 109.

SITES

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article

http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=5&Itemid=4

[1] Especialista em Didática e Metodologia de Ensino. Professora do Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins. Londrina/Paraná. Projeto financiado pelo CAPES/MEC

[2] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Colégio Estadual Tsuru Oguido. Londrina/Paraná. Projeto Financiado pelo CAPES/MEC

[3] Em entrevista à Agência UEL de Notícias no dia 23 de novembro de 2011.

[4] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, a cada dois anos. Os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco na leitura, e matemática, que prioriza a resolução de problemas.

26. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: LIMITES E POSSIBILIDADES.

Elton Fernandes de Souza⁶¹

eltoneduca@hotmail.com

Resumo

O presente texto tem como objeto apresentar o projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL com a orientação da professora Marlene Cainelli. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do livro didático no Ensino de História e como este se tornou objeto cultural protagonista do ensino na educação básica. O livro didático é um produto do seu tempo, que segue a lógica mercadológica e as evoluções técnicas de fabricação. Como documento, ele expressa todos os anseios e contradições presentes numa determinada sociedade. Neste sentido, o Livro Didático como afirmam alguns autores teria como papel concretizar a transposição do saber tido como acadêmico para o saber escolar, sendo essa transposição estabelecida enquanto conteúdo por órgãos governamentais. A partir disto, este projeto visa discutir as ideias do filósofo e historiador Jörn Rüsen e verificar se é possível trabalhar o conceito de consciência histórica a partir da utilização do livro didático. Esta discussão nos suscita a adentrar nas tramas da relação ensino/aprendizagem, e, por conseguinte, investigar como os professores apropriam-se deste objeto cultural e o utilizam em sala de aula. Para tanto, iremos analisar os livros didáticos adotados pelas Escolas Estaduais de Londrina - Paraná, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Num segundo momento, faremos entrevistas com os professores de História juntamente com a observação das suas práticas em sala de aula. Por fim, vamos realizar a análise dos dados coletados e discutir o que seria um livro didático ideal, na perspectiva da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen.

INTRODUÇÃO

O livro didático tem sido objeto de análise e de discussões muitas vezes contraditórias em relação à sua utilização em sala de aula. Se por um lado, ele pode ser

61

Graduado em Pedagogia e História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL.

concebido como instrumento importante da aprendizagem, por outro, muitos professores o ignoram, e/ou consideram desnecessário.

Ao concebermos o livro didático como documento, podemos nos reportar às contribuições teóricas dos *Annales*, pois com eles tivemos a ampliação das fontes e dos objetivos de análise histórica. Percebemos em relação à história de cunho positivista um alargamento das fontes, ou seja, não só os documentos oficiais são usados, mas toda a espécie de vestígio que dê mostras do fator humano.

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no Máximo um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, e sabe que ali está a sua caça⁶².

Sendo assim, é preciso repensar o papel do livro didático, não como mero instrumento presente na relação ensino/aprendizagem, mas sim, como objeto cultural, e consequentemente, como documento que carrega consigo concepções políticas, ideológicas, simbólicas e etc.

Como sabemos, na maioria das vezes, o livro didático é o único recurso presente em sala de aula, e por isso, não deve ser ignorado, pelo contrário, sua importância nas últimas décadas cresceu devido a programas do governo como o (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático que procura analisar, avaliar e selecionar os livros junto às editoras que preenchem os critérios de seleção, presentes em editais, e que posteriormente são escolhidos pelos professores das escolas públicas.

Neste sentido, o livro didático ganha importância quando este é percebido como fonte história, e logo, passível de interpretação. Neste sentido, o fazer histórico ganha outro significado, não o de verdade, mas, o estatuto de pesquisa, análise e interpretações dos fatos.

Para os *Annales* o documento não fala, senão quando é interrogado. Neste sentido, para que o documento possa dizer algo sobre o homem, é preciso fazer a ele as

62

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. RJ: Jorge Zahar, 2001. p. 54.

perguntas certas⁶³. Quando utilizado em sala de aula com essa perspectiva o livro didático recebe o status de recurso para o ensino dos conceitos e conteúdos históricos.

Neste sentido, o livro didático se constitui atualmente como fonte importante de pesquisa e discussão teórica para se refletir sobre a relação ensino/aprendizagem e a transposição dos conteúdos acadêmicos construídos historicamente nas universidades. Por isso, sua relevância e a pertinência de estudos que levem em consideração essa temática.

Natureza da fonte - O livro didático

Como sabemos, o livro didático é um produto do seu tempo, que segue a lógica mercadológica e as evoluções técnicas de fabricação. Para Circe Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores.⁶⁴

Neste sentido, concebemos o livro didático como documento, que expressa todos os anseios e contradições presentes numa determinada sociedade. Também chamamos a atenção para o fato que o livro didático procura fazer a transposição do saber tido como acadêmico para o saber escolar, e que essa transposição segue a orientação estabelecida pelos currículos.

⁶³

Ibid.

⁶⁴

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 1997. p. 71

Outro ponto importante, diz respeito, aos condicionamentos impostos ao livro didático, ou seja, suas influências econômicas e ideológicas. Portanto, “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.”⁶⁵

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.⁶⁶

Já Davies⁶⁷, concebe o livro didático como produto cultural, ou seja, dentro do contexto social, este não foge à lógica do mercado, como também, numa visão marxista, o livro didático está sujeito às determinações e visões distorcidas da realidade, produzidas e legitimadas pela classe dominante. No entanto, a luta de classes se faz evidente no livro didático de história, e, a partir desta contradição, que o professor de história irá elaborar sua proposta pedagógica.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que o livro didático não é o grande vilão do ensino de História, pois, a questão principal, se desloca em torno da metodologia utilizada em sala de aula, juntem-se a isso, a necessidade urgente de melhores condições de trabalho para o docente.

No entanto, nem mesmo uma escola ideal, e um livro didático nos padrões críticos, possibilitarão a mudança, mas sim, a percepção de todo o contexto de confronto presentes na luta de classes e a inversão da lógica dominante de ensino, para um ensino voltado para as classes populares.

Portanto, um livro didático progressista nas mãos de um professor tradicional, conseqüentemente, terá uma abordagem factual e linear da história, e logo, o contrário também é verdadeiro, assim, é o professor que possibilitará outra perspectiva em

⁶⁵

Ibid. p. 72

⁶⁶

Ibid. p.73

⁶⁷

DAVIES, N. O Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História. Cadernos de História. Uberlândia, 6(6): 81-85, 1996.

relação ao conhecimento.

Entretanto, nosso objetivo com esse trabalho é perceber até que ponto o trabalho com o livro didático de história pode favorecer nos alunos a aprendizagem histórica no que tange o conceito de consciência histórica segundo Jörn Rüsen.

Neste sentido, nosso trabalho seguirá nas tramas de discutir as políticas públicas para a avaliação e escolha do livro didático de história, como também, verificar a situação dos cursos de formação de professores de história, e das disciplinas de metodologias de ensino e prática de estágio supervisionado, e, por fim, levantar novas questões e suscitar apontamentos para a utilização do livro didático em sala de aula, seguindo o conceito de consciência histórica.

Jörn Rüsen e o conceito de consciência histórica

A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança.⁶⁸

Segundo Rüsen, a consciência histórica possui quatro tipos de operações mentais da vida temporal. São elas: o tipo tradicional; o tipo exemplar; o tipo crítico; e, o tipo genético.

O tipo tradicional implica a princípio as tradições, como elemento norteador da vida temporal do sujeito. Assim,

As tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de

68

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 57.

desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições.⁶⁹

Já, a operação mental do tipo exemplar tem seu fio condutor, não mais as tradições, mas sim, as regras. Portanto,

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e conduta humana.⁷⁰

Neste sentido,

O modelo de significação que corresponde aqui tem a forma de regras atemporais. Nesta concepção a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae* é uma máxima tradicional na tradição historiográfica ocidental.⁷¹

O tipo crítico, por sua vez, implica a operação mental, que percebe a ruptura das totalidades temporais, logo, faz a negação do passado como não mais válido, para o tempo presente, devido às mudanças ocorridas ao longo do tempo histórico.

Aqui a consciência histórica busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência prevista pelas “contranarrações”, desvios que tornam problemáticos os sistemas de valores presentes e os *Lebensformen*.

69

Ibid. p. 62.

70

Ibid. p. 65.

71

Ibid.

O conceito de uma totalidade temporal abrangente que inclui o passado, o presente e o futuro envolve, deste modo, algo negativo: a noção de uma ruptura na continuidade ainda operativa da consciência. A história funciona como ferramenta com a qual se rompe, “destrói”, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente.⁷²

Por fim, a estrutura mental de pensamento do tipo genético, sugere um esquema no qual a mudança é elemento primordial, juntamente, a idéia de “progresso” e “evolução” das novas formas de vida e cultura.

Neste modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações “modernas” mais positivas.

Aqui a forma dominante de significação histórica é a do desenvolvimento, em que as formas mudam em ordem, paradoxalmente, para manter seu próprio desenvolvimento.⁷³

Jörn Rüsen e o livro didático ideal

O livro didático de História se tornou um objeto cultural muito importante para a análise da relação didático-pedagógica principalmente no que tange...

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe

⁷²

Ibid. p. 67.

⁷³

Ibid. p. 69.

uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política.⁷⁴

Para Rüsen a “verdadeira finalidade de um livro de história: tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história”⁷⁵. Para o autor, a consciência histórica é peça fundamental para o entendimento do objetivo da aprendizagem histórica. Assim, a consciência histórica designa uma atividade mental da memória histórica, tendo em vista a interpretação do contato com o passado (experiência), visando uma orientação no futuro, na vida prática frente às novas situações do cotidiano.

A percepção da consciência histórica toma corpo a partir da narrativa, pois, ao se comunicar o sujeito explicita sua forma de relacionar com o mundo, e logo, de sua consciência histórica.

As capacidades para conseguir este tipo de orientação da experiência de vida através da memória histórica podem ser sintetizadas pelo conceito de competência narrativa. Consistem na faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas.⁷⁶

A competência narrativa, fundamental para o conceito de consciência histórica pode ser entendida em seus três aspectos: empírico, teórico e prático. O empírico se refere à percepção do passado em seu distanciamento e diferenciação do presente. Já, o teórico corresponde à competência interpretativa, ou seja, dar significado e sentido ao passado a partir de sua relação com o presente. Por fim, a dimensão prática, que vai ao encontro com a competência de orientação que norteará as próximas experiências de vida no cotidiano.

⁷⁴

RÜSEN, JÖRN. O livro didático ideal. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109.

⁷⁵

Ibid, 112.

⁷⁶

Ibid, 113.

Naturalmente, na atividade mental da consciência histórica a diferenciação entre percepção, interpretação e orientação é fictícia, as três operações se apresentam em uma correlação estreita, inclusive se sobrepõem continuamente; mas graças a elas podemos dimensionar de tal modo o procedimento de aprendizagem que é possível identificar os resultados mais importantes que deve produzir um livro didático no processo de aprendizagem na sala de aula⁷⁷.

Em seu texto “O livro didático ideal” Rüsen enumera algumas características importantes do livro didático ideal.

Em primeiro lugar, discute os aspectos da utilidade deste objeto para o ensino prático: formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; e, uma relação com a prática da aula.

Para Rüsen⁷⁸, a forma exterior do livro didático, interfere diretamente na recepção do mesmo por parte dos alunos.

Por outro lado, a própria estrutura didática deve favorecer por parte dos alunos o reconhecimento dos objetivos e intenções didáticas presentes no livro.

Na relação produtiva com o aluno o livro didático deve possuir linguagem clara e objetiva, assim como, ser estimulante para que os alunos se encantem pelas discussões propostas e proporcionar uma nova aprendizagem e apropriação da consciência histórica em seu nível genético.

No que tange à relação com o aluno na prática em sala de aula, o livro didático deve proporcionar a crítica e a interpretação por parte deste, ou seja, não deve ser totalmente ilustrativo, ou mecânico no sentido de não integrar a reflexão e a interpretação por parte dos alunos.

Em segundo lugar, Rüsen expõe sobre a utilidade para a percepção histórica, que possui três características respectivamente: da maneira em que se apresentam os

77

Ibid, 114.

78

Ibid, 115.

materiais; da pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos; da pluriperspectividade da apresentação histórica.

Em relação à apresentação dos materiais, esta deve levar em conta, o aspecto estético, que tem influência importante, para “incitar as percepções e a experiência histórica”⁷⁹.

A pluralidade da experiência histórica diz respeito às dimensões sincrônica e diacrônica do espaço e da experiência histórica. Do ponto de vista sincrônico, temos o contexto cultural, ou seja, os vários aspectos da vida social, economia, política, sociedade e cultura. Já, do ponto de vista diacrônico, as mudanças temporais, ou seja, a longa, média e a curta duração.

Na pluriperspectividade, os alunos deverão perceber que um mesmo fato histórico é percebido de forma diferente pelos afetados.

Em terceiro lugar, Rüsen discute a utilidade do livro didático para a interpretação histórica. Assim, o livro didático deve estar em consonância com as normas científicas, e, logo, deve conter a investigação histórica, como também, estar atento às falhas de interpretação, evitando distorções e contradições.

Já, do ponto de vista das capacidades metodológicas o livro didático deve proporcionar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico. Neste sentido,

Deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio às argumentações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática e definitiva⁸⁰.

O livro didático também deve perspectivar o caráter de processo da história

79

Ibid, 119

80

Ibid, 123.

a pluriperspectividade ao nível do observador.

Assim, objetivar aos alunos a história como processo, evitando imagens estáticas e perceber as diferentes perspectivas de interpretação histórica, que depende muito do lugar do sujeito da interpretação.

Em relação à força de convicção da exposição, o texto do livro didático deve possuir uma argumentação coerente e clara, deixando de lado a sobrecarga emocional explicitando “as diferenças e relações entre juízos dos fatos, hipóteses e juízos de valores”⁸¹.

Por fim, Rüsen expõe sobre a utilidade que o livro didático deve ter para a orientação histórica. Assim, para o autor um bom livro didático de história estimula

- estabelecendo uma relação entre sua própria perspectiva global e o 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 referências ao presente⁸².

O livro didático deve propor perspectivas globais de interpretação que correspondam à construção de uma identidade histórica por parte dos alunos, procurando evitar todos os enfoques etnocêntricos.

Neste sentido, o livro didático ideal procura favorecer nos alunos a formação de um juízo histórico, que vise discutir os juízos históricos construídos e nos seus contextos. Assim, os alunos sempre recorrerão aos conceitos e suas temporalidades.

Finalmente, as referências ao presente com o objetivo de perceber a singularidade do passado, isto é, ver o passado através das lentes do presente.

Tomando por base o que foi exposto e para o encaminhamento de nosso

81

Ibid, 124.

82

Ibid, 125.

projeto, num primeiro momento, iremos realizar a pesquisa quanti/qualitativa através de entrevistas dirigidas aos professores de uma, duas ou mais escolas públicas de Ibiporã - Paraná e/ou Londrina - Paraná com o objetivo de perceber suas práticas em sala de aula no que tange a utilização do livro didático em sala de aula e se este contribui para a formação da consciência histórica segundo Rüsen.

Em segundo lugar, faremos a análise dos livros didáticos de história adotados pela escola a partir do referencial do Programa Nacional do Livro Didático e de autores que discutem a temática sobre ensino de história. E conseqüentemente, identificar com base em discussão bibliográfica, a maneira como os professores realizam a seleção desses livros didáticos e tomam contato com as orientações didáticas presentes nessas obras.

Por fim, faremos a análise das práticas pedagógicas desses professores em sala de aula, através de observações das aulas com base na literatura que discute os cursos de graduação de professores de história. E finalmente, propor apontamentos e alternativas para a utilização do recurso ao livro didático no ensino de história.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 1997

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. RJ: Jorge Zahar, 2001.

DAVIES, N. O Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História. Cadernos de História. Uberlândia, 6(6): 81-85, 1996.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. O livro didático ideal. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

27. PEDAGOGIAS DAS COMPETÊNCIAS OU COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS? ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DO ESTUDO DO VESTIBULAR

Euzebio Carvalho

euzebiocarvalho@gmail.com⁸³

Os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação do Brasil que servem de orientação curricular para o Ensino Médio tomam por referenciais as chamadas pedagogias das competências inspiradas nas tradições pedagógicas de origem estadunidense e francesa. Em nossa pesquisa sobre as provas de história do vestibular da Universidade Estadual de Goiás, entre 2005 e 2009, identificamos e problematizamos as competências relativas ao conhecimento histórico a serem verificadas nos vestibulandos. A partir dessa pesquisa, formulamos as concepções de competências tradicionais e competências textuais. No presente trabalho, confrontamos tais noções com as competências disciplinares da história, ou seja, aquelas específicas ao pensamento histórico e necessárias à consciência histórica (sejam as existentes ou as desejadas), formuladas por Jörn Rüsen na obra *Razão Histórica* (2001).

Palavras-chave: Competências pedagógicas, tradicionais e textuais. Competências Históricas. Consciência Histórica.

⁸³ Professor de Didáticas, Práticas e Estágios em História da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Porangatu. Mestre em história PPGH/UFG (2008)

28. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ILHA DO MEL - PARANAGUÁ PR (2012)

Evandro Cardoso do Nascimento⁸⁴

LAPEDUH – UFPR

evandrohistoria@hotmail.com

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar experiências de educação patrimonial na Ilha do Mel – Paranaguá/PR desenvolvidas no primeiro semestre de 2012, com alunos do 6º ano do Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva. Neste contexto, a Educação Histórica surge como um corpo teórico e metodológico que orienta tais investigações e possibilita a utilização do patrimônio como recurso para as aulas de História. Partindo das teorias de Jörn Rüsen, Jacques Lee Goff, Peter Lee e Isabel Barca este trabalho busca investigar a relação que a educação patrimonial tem com a Educação Histórica e apresentar as experiências da pesquisa empírica. Tal investigação revela que o patrimônio, quando enquadrado na perspectiva da Educação Histórica, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Palavras-Chave: Consciência Histórica, Narrativa Histórica, Aula Oficina.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de investigações sobre o ensino da História e apresenta algumas relações teóricas e metodológicas entre o patrimônio e a Educação Histórica. Na era da patrimonialização o ensino da História tem granjeado espaço nas discussões sobre conscientização patrimonial e preservação da memória; as pesquisas em Educação Histórica, por sua vez, têm desenvolvido novas abordagens e metodologias, que possibilitam a utilização de inúmeros recursos para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

As relações entre patrimônio e Educação Histórica têm sido objeto de estudo de alguns pesquisadores contemporâneos, entre eles a professora Tânia Gayer Ehlke (Brasil), a pesquisadora Helena Pinto (Portugal), e a professora Regina Parente (Portugal) além de diversas pesquisas sobre educação patrimonial. Neste artigo, o objetivo maior é apresentar experiências de educação patrimonial na Ilha do Mel, Paranaguá/PR, e sua contribuição para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

⁸⁴ Graduado em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR; pós – graduado em Ensino Religioso, Pedagogia Social e Filosofia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL e participante do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR. Atua como professor da Rede Estadual de Ensino e do Centro de Ensino Instituto Educ – IEDUC no município de Paranaguá/PR.

Esta pesquisa é fundamentada a partir de conceitos teorizados por Lee Goff (2009), tais como *memória histórica e monumento*; Bourdieu (2009), *poder simbólico*; Rüsen (2001), *consciência histórica e narrativa histórica*; Lee (2003), *empatia histórica*; e Barca (2004), *aula oficina*. Assim, este trabalho encontra-se dividido em três seções, onde primeiramente são tratados os aspectos conceituais de patrimônio e memória histórica a partir de Lee Goff (2009) e sua relação com a Educação Histórica; na segunda parte são apresentadas as práticas de ensino desenvolvidas na pesquisa empírica; e por fim são apresentados os resultados da investigação através da cognição histórica dos alunos, a qual é expressa em forma de narrativas escritas.

2 PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIÁLOGOS

As investigações em educação histórica têm mostrado diversas maneiras e possibilidades de desenvolver a consciência histórica dos alunos em sala de aula. Através disso, professores e pesquisadores têm desenvolvido didáticas e metodologias diversificadas em suas pesquisas sobre educação e em suas aulas de história; entre elas, o uso da música, da história em quadrinhos, do cinema, das imagens, entre outras.

Considerando que, nos últimos anos o interesse pela valorização e preservação do patrimônio cultural tem granjeado popularização entre os historiadores, o patrimônio cultural e histórico pode ser um recurso didático importante para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Nesta seção intitulada *Diálogos* será apresentada a relação entre patrimônio e educação histórica a partir de seus aspectos conceituais.

Conceituar patrimônio é uma tarefa que exige uma seleção de abordagens, visto que o campo patrimonial é investigado por arquitetos, turismólogos, advogados, historiadores. Neste sentido, pretende-se explorar o conceito histórico de patrimônio e sua relação com a memória histórica.

A partir da Revolução Francesa a ideia de patrimônio se vincula à noção de monumento memorável, possibilitando a formação de uma unicidade da memória, onde se dá sentido ao que se quer lembrar. (DE DECCA, 1992 apud MAGALHÃES, 2009, pg. 35) Assim, “ter controle sobre o patrimônio é ter controle sobre a lembrança e sobre o processo de ocultamento” (SILVA, 1995 apud MAGALHÃES, 2009, pg. 35).

O campo de relações de poder onde o patrimônio está inserido, diz respeito a um

terreno de dominação simbólica, que segundo Bourdieu é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2009, pg. 8). Na esteira deste pensamento, a memória histórica pode ser entendida como formadora de identidade cultural, onde o patrimônio histórico está inserido e sofre os efeitos do poder simbólico exercido pelas classes dominantes.

Para o historiador Jacques Le Goff, a memória sofre perturbações tanto individuais (voltadas aos aspectos psicológicos) quanto coletivas (em seus aspectos históricos). Segundo ele

A amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações, que podem determinar perturbações graves da identidade coletiva. (LE GOFF, 2009, pg. 421)

Na esteira da teoria de Le Goff (2009), o patrimônio pensado enquanto monumento pode ser entendido como uma herança do passado e tem a função de *alimentar* a memória coletiva. “O monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perturbação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva)”. (LE GOFF, 2009, pg. 526) Tal legado sofreu inferências no processo de construção do estado nacional, e o patrimônio foi utilizado como uma ferramenta de poder pelas classes dominantes.

Enfim, os suportes da memória coletiva, que sempre foram elementos principais da criação do sentimento de continuidade e de preservação das sociedades pré-industriais, foram paulatinamente destruídos e hoje o cidadão se sente cada vez mais mutilado em seus sentimentos coletivos com relação ao passado. (DE DECCA, 1992 apud MAGALHÃES, 2009, pg. 36).

Conforme Le Goff (2009), a revolução documental da década de 1960 promoveu mudanças no conceito de monumento, onde a memória coletiva é reconhecida como um bem cultural de caráter patrimonial, segundo ele “A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural.” (LE GOFF, 2009, pg. 532). Nos últimos anos, devido ao processo de patrimonialização e democratização da cultura, o conceito de patrimônio tem se alargado,

deixando o aspecto apenas material, ligado aos grandes monumentos, e aderindo aspectos naturais e imateriais. Assim, “A partir de novas interpretações históricas o conceito de patrimônio ganha aspectos mais amplos que buscam melhor entender o universo sociocultural com relação à memória e identidade coletiva.” (NASCIMENTO, 2011, pg. 2).

Dentro desta nova perspectiva de patrimônio, a educação patrimonial se torna extremamente importante no processo de reconhecimento, valorização e preservação dos bens patrimoniais da sociedade, e a disciplina de História tem sua função neste processo: reconstruir o passado histórico.

A disciplina da História se utiliza do patrimônio enquanto fonte, capaz de fornecer informações do passado das sociedades sob as representações da memória coletiva. Neste sentido, a educação patrimonial ganha nova perspectiva, onde objetiva-se a reconstrução do passado por meio do patrimônio histórico. (NASCIMENTO, 2011, pg. 5)

Reconhecendo o patrimônio como um recurso didático para as aulas de História, o mesmo além de possibilitar a reconstrução do passado histórico, pode contribuir “para a construção de sentidos de pertencas” (PINTO, 2009, pg. 283). Isso valoriza a cultura local e promove a conscientização patrimonial dos alunos.

Na esteira do pensamento de Irene Nakou (2001), a pesquisadora Helena Pinto (2009, pg. 283), tratando da relação patrimônio-museu-escola, diz que no museu “o pensamento histórico dos alunos é estimulado, uma vez que se rodeiam de evidências materiais da vida de uma comunidade humana no passado” (NAKOU, 2001, apud PINTO, 2009, pg. 283). Tais evidências materiais, não é privilégio apenas dos museus, mas também são encontradas em outros espaços sociais.

Na educação histórica o patrimônio passa a ser entendido como um vestígio do passado, que está ligado à vida cotidiana da comunidade. (PINTO, 2009, pg. 285) Tal entendimento possibilita o trabalho em sala de aula com os conceitos de segunda ordem⁸⁵.

É neste âmbito que a Educação Histórica assume um papel fundamental, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de competências essenciais para a construção de uma cidadania esclarecida, nomeadamente as capacidades de análise, de crítica e de

⁸⁵ “Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão.” (LEE, 2001, pg. 20)

argumentação, indispensáveis para lidar com a pluralidade de informação da sociedade hodierna. (PINTO, 2009, pg. 286)

Considerando que o objetivo fundamental da Educação Histórica é “a aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos” (CERCADILHO, 2009, pg. 9), o patrimônio além de ser um vestígio dos seus ancestrais, “pode gerar uma tomada de consciência que lhes permita converterem-se também em seus defensores.” (PINTO, 2009, pg. 284).

A consciência patrimonial, neste sentido, vai ao encontro da consciência histórica, defendida por Rüsen (2001, pg. 59) como “o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo”, isto é, a consciência histórica orienta o homem no tempo e no espaço a partir da interpretação do passado.

Trata-se de um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer. (RÜSEN, 2001, pg. 59)

Neste sentido, a consciência patrimonial não é apenas a ação preservacionista para com os vestígios do passado, mas é também o reconhecimento histórico do patrimônio e a interpretação deste no tempo, objetivando a formação de sentido à sua preservação no presente. Uma ação preservacionista que não se apropria da consciência histórica, corre o risco de se perder o sentido para a sociedade, pois a interpretação do passado é a geradora de sentido à vida prática no presente.

3 COGNIÇÃO HISTÓRICA E FONTES PATRIMONIAIS: “AULA OFICINA”⁸⁶

Tendo a educação histórica como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, esta seção visa apresentar atividades que foram desenvolvidas na pesquisa empírica. Tal pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva, localizado na Ilha do Mel – Paranaguá PR. A escola possui dois núcleos na ilha, um localizado na comunidade de Nova Brasília (sede), e outro localizado na

⁸⁶ Aula Oficina é o modelo de aula em que “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, pg. 131)

comunidade de Encantadas (subsede), o colégio oferece às comunidades as séries finais do ensino fundamental e ensino médio onde o pesquisador, proponente deste artigo, atua como professor de História.

Com o objetivo de delimitar a pesquisa e para poder inserir a educação patrimonial no currículo regular de História, o professor buscou trabalhar apenas com o 6º ano, visto que a proposta curricular do Estado do Paraná para esta série propõe como conteúdo básico três temáticas em específico: a experiência humana no tempo, onde o patrimônio histórico-cultural surge como um *representante* do passado no presente; os sujeitos e suas relações com o outro no tempo, que pode ser trabalhado o processo de valoração do patrimônio pelas comunidades na história; e as culturas locais e a cultura comum, em que o patrimônio surge como um criador de identidades culturais.

No ano de 2012, quando o projeto foi implantado na escola, o 6º ano contava com um total de 15 alunos, visto tratar de comunidades pequenas. O 6º ano “A”, localizado na comunidade de Nova Brasília, estava com 7 alunos matriculados, e o 6º ano “B”, localizado em Encantadas contava com 8 alunos matriculados. O número reduzido de alunos facilitou o trabalho do professor, e a inserção no currículo regular da escola possibilitou tempo hábil para todo o projeto.

Seguindo a proposta metodológica de Aula Oficina, apresentada pela pesquisadora Isabel Barca (2004), o trabalho com os alunos em sala de aula foi dividido em várias etapas, sendo elas: elaboração de um inventário feito pelos alunos do patrimônio da Ilha do Mel; seleção dos patrimônios mais significativos para eles; escritas de narrativas históricas utilizando tais bens como fonte de pesquisa (conhecimentos prévios); pesquisa de campo com registros fotográficos, entrevistas e práticas culturais; intervenção pedagógica sobre a construção e seleção do patrimônio histórico e história local; e atividade de metacognição histórica, onde os alunos produziram narrativas históricas e foram avaliados os níveis de consciência e compreensão histórica.

Na primeira fase do projeto os alunos elaboraram um inventário do patrimônio cultural da Ilha do Mel, nesta etapa os grupos (divididos em projetos distintos) fizeram um levantamento do patrimônio com um clima de competição entre as equipes, o resultado foi um número total de 44 bens patrimoniais de caráter natural, 44 bens de caráter imaterial e 88 bens de caráter material. Detalhe neste levantamento é que os alunos tiveram a liberdade de inventariar todos os bens que julgassem patrimônio, independente se são ou não tombados.

Para possibilitar o trabalho com fontes históricas patrimoniais em sala de aula fez-se necessário a seleção de apenas alguns bens, visto que o trabalho com todos seria de certa forma impossível. Para tanto, partiu-se para a segunda fase do projeto que foi a seleção dos bens mais significativos, onde cada aluno teve a oportunidade de eleger três bens que julgasse mais importante dentre todos; o resultado está exposto no (Anexo 1) Tabela: Seleção dos Bens Patrimoniais mais Significativos.

Depois de eleito os bens patrimoniais mais significativos na visão os alunos, foi solicitado pelo professor, via questionário investigativo uma justificativa para a seleção destes bens em detrimento aos outros. Nesta fase os alunos foram questionados sobre o passado do patrimônio que eles escolheram; para melhor delimitar a pesquisa foi solicitado que eles realizassem mais um filtro, isto é, dentre os três bens patrimoniais anteriormente selecionados, deveriam escolher apenas um e responder (de maneira dissertativa) a seguinte questão: O que você sabe sobre a História deste patrimônio? Dos 15 alunos questionados 4, não responderam, 4 não fizeram referência ao tempo histórico, e 7 fizeram referência ao passado em suas narrativas.

Dentre os que escreveram, porém não se reportaram ao passado, as narrativas se basearam em dados contemporâneos e descritivos, voltados à funcionalidade do bem escolhido, isso é percebido na narrativa do aluno Alex (6º A) ao escrever sobre a Festa da Tainha (patrimônio imaterial): “A Festa da Tainha é muito legal, neste ano vai muita gente para a festa que vai ter muita Tainha assada e bingo” (Alex, 6º A).

Dentre os alunos que fizeram referência ao passado muitos procuraram mostrar as lendas e contos que fazem parte da tradição local, exemplo disso é a narrativa do aluno Gabriel (6º B) que escreveu sobre a História da Gruta:

Os antigos diziam que lá na gruta tinham sereias, uma vez os pescadores foram pescar lá à noite e falaram que as sereias os encantaram com uma música [...]. Meu pai falou que quando tinha 15 anos foi pescar lá à noite com o meu avô e escutaram urros da sereia. (Gabriel, 6º B).

Percebe-se que ao ser questionado sobre a História da Gruta (patrimônio natural) o aluno faz referência ao passado e utiliza como evidência o seu pai, seu avô e os antigos; também faz referência à data (pai, quando tinha 15 anos). A narrativa do Gabriel procura resgatar um passado lendário (típico do patrimônio natural) para fundamentar a importância e

o valor histórico da Gruta de Encantadas.

Outro aluno que faz referência ao passado, porém não se utiliza de lendas, é o Lucas (6º B); em sua narrativa sobre o Morro da Cruz (patrimônio natural), busca resgatar a origem do nome Morro da Cruz, segundo ele “Têm uma capela com fotos dos que morreram, por isso o nome: Morro da Cruz.” (Lucas, 6º B). Tais respostas compõem os conhecimentos prévios dos alunos com relação à história local.

Seguindo o modelo proposto por Isabel Barca (2004, pg. 132) sobre o uso de fontes no ensino da história, partiu-se para a pesquisa de campo, onde os alunos foram em busca de fontes que viessem validar seus conhecimentos prévios. Nesta fase, os alunos realizaram pesquisas sob a orientação do professor, onde foram feitos registros fotográficos, entrevistas na comunidade e seleção de fontes a serem trabalhadas. Durante todo este processo os alunos desenvolveram senso crítico com relação aos seus próprios conhecimentos prévios, e entenderam a importância da fonte histórica enquanto evidência do passado.

Segundo Barca (2004) os alunos, na interpretação das fontes primárias precisam

“ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. (BARCA, 2004, pg. 132)

Esse contato com as fontes históricas desenvolveram nos alunos a consciência histórica, pois a vivacidade da evidência material propicia a eles maior empatia histórica⁸⁷ com relação ao passado da comunidade. O nível de compreensão histórica é expresso por meio de narrativas históricas, que segundo Rüsen

torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui a consciência histórica. [...] A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experimental da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (RÜSEN, 2001 pg. 65).

⁸⁷ “a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso o com o que aqueles agentes fizeram.” (LEE, 2003, pg. 20)

Em seu processo de reconstrução do passado histórico, os alunos buscam no patrimônio explicações históricas para sua valorização, e tentam responder as seguintes perguntas: como era no passado, como é reconhecido na atualidade e qual a importância de sua preservação para as próximas gerações. Tais respostas são sistematizadas em narrativas históricas escritas pelos alunos e compõem a próxima seção deste artigo.

4 METACOGNIÇÃO E NARRATIVA HISTÓRICA: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS

Entendendo que a consciência histórica é expressa por meio de narrativas, “ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor” (GEVAERD, 2009, pg. 141), os alunos foram encarados como pesquisadores e produziram suas próprias narrativas sobre o passado.

Depois de realizada a pesquisa de campo, partiu-se para a intervenção pedagógica, onde foi proposta uma atividade de metacognição histórica. Nesta fase da pesquisa, os alunos-pesquisadores transcreveram as entrevistas gravadas em áudio na comunidade e tomaram-nas como fonte histórica para a construção de suas próprias narrativas sobre o passado do patrimônio e seu sentido atual. Isso foi possível apenas com o 6º B (Encantadas), pois não se teve tempo hábil para concluir a pesquisa com o 6º A (Brasília).

Sendo assim, 8 alunos participaram da fase final da pesquisa relatada neste artigo. A proposta foi que eles respondessem a mesma pergunta realizada no início do projeto: O que você sabe sobre a História deste patrimônio? Todas as narrativas históricas fizeram referência ao passado, isso já demonstra um avanço na consciência histórica dos alunos, pois nos conhecimentos prévios dos 15 apenas 7 alunos fizeram tal referência.

Das 8 narrativas, 4 fizeram referência às fontes primárias, isto é, às entrevistas realizadas na comunidade; a narrativa do Danilo (6º B) é um exemplo desta referência: “Segundo o Tio Chuvinha, antigamente aqui na Ilha do Mel era bem diferente, pois da Gruta até onde fica os navios era tudo praia, o Tio Chuvinha ia lá com o Vô Lavínio”. (Danilo, 6º B) Ao tratar sobre a “História da História do Vô Lavínio” a maior preocupação do professor era que os alunos confundissem com a “História do Vô Lavínio” e acabassem narrando a lenda, porém os alunos surpreenderam:

A História do Vô Lavínio é contada na Ilha do Mel desde 1965, isto é, já faz 47 anos que é contada na comunidade [...] o projeto que nós estamos realizando é muito importante, pois faz com que essa história seja contada de geração para geração. (Graziela, 6º B).

Percebe-se na narrativa da Graziela (6º B), que também é feita referência à data “desde 1965”, isso ocorre em mais 2 narrativas: “o trapiche foi construído há uns 15 anos atrás” (Leonardo, 6º B); “A pousada Caraguatá foi construída no ano de 2006”. (Francisco, 6º B).

Dentre as 8 narrativas produzidas, 4 fazem uma relação entre o tempo passado e o tempo presente, estes alunos mostraram um nível de empatia muito bom, pois identificaram a representação que este patrimônio tinha no passado e o significado ou função dele no presente: “O Morro da Cruz tinha o nome de Montanha do Iapina [...] Segundo o Tete [entrevistado] além de ser muito bonito o Morro da Cruz é uma ponto para os pescadores espiar os cardumes de Tainha. (Lucas, 6ºB).

As narrativas dos alunos revelam que o patrimônio cultural e histórico é uma ferramenta útil para o desenvolvimento da consciência histórica em sala de aula. Segundo a pesquisadora Tânia Gayer Ehlke (2008) o patrimônio [imaterial, no caso específico de sua pesquisa] na educação histórica contribui para consolidar as pesquisas sobre ensino da História, “porque estimula e eleva a identidade do aluno, pois permite que as suas crenças, os saberes guardados na família, na comunidade, sejam considerados e relativizados frente a outras experiências do passado e do presente.” (EHLKE, 2008, pg. 7).

Na comunidade de Encantadas na Ilha do Mel os alunos, ao serem estimulados a pesquisar sobre o patrimônio local, demonstraram empatia com relação ao passado histórico. Na comunidade de Nova Brasília a pesquisa ainda está em andamento, mas o processo de identificação e assimilação da identidade histórica dos alunos tem alcançado os mesmos objetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência patrimonial voltada à valorização, reconhecimento e preservação do patrimônio natural, material e imaterial é o objetivo maior da educação patrimonial. A consciência histórica voltada à orientação no tempo, significação da vida prática e à assimilação dos conceitos de segunda ordem, formam o objetivo da Educação Histórica.

Assim, a consciência patrimonial não é apenas a ação preservacionista para com o patrimônio natural, material e imaterial, entendidos aqui com vestígios do passado, mas é também o reconhecimento histórico do patrimônio e a interpretação deste no tempo, objetivando a formação de sentido à sua preservação no presente.

Dentro desta perspectiva de patrimônio, a educação patrimonial se torna extremamente importante no processo de reconhecimento, valorização e preservação dos bens patrimoniais da sociedade, e a disciplina de História tem sua função neste processo: reconstruir o passado histórico.

A Educação Histórica, neste sentido, propõe uma educação patrimonial eficaz, onde os alunos buscam interpretar o passado histórico a partir do patrimônio, gerando assim uma identidade histórica e cultural.

Segundo Rüsen “a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo.” (RÜSEN, 2001, pg. 60) A partir desta concepção, percebe-se que uma ação preservacionista que não se apropria da consciência histórica, corre o risco de se perder o sentido para a sociedade, pois a interpretação do passado é a geradora de sentido à vida prática no presente.

6 REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. 12ª Ed. Editora: Bertrand Brasil. Rio de Janeiro/RJ, 2009.
- CERCADILHO, Lis. [Prefácio] **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.
- DE DECCA, 1992 apud MAGALHÃES, Leandro Henrique, et al. **Educação Patrimonial: da teoria à prática.** Editora: Unifil. Londrina/PR, 2009.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica**. Setor de Educação–DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino. 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 18 de Setembro de 2008.

GEVAERD, Rosi T. Ferrarini. **Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula**. In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

LE GOFF, Jacques (1924). **História e Memória**. [tradução: Bernardo Leitão, et al.] 5ª Ed. Editora da Unicamp. Campinas/SP, 2003.

LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado**. In. BARCA, I. (org). Educação histórica e museus. CIED, Universidade do Minho. Braga, 2003.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In. BARCA, I. Perspectivas em educação histórica. Uminho. Braga, 2001.

MAGALHÃES, Leandro Henrique, et al. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Editora: Unifil. Londrina/PR, 2009.

NAKOU, Irene. (2001), apud PINTO, Helena. **O triângulo patrimônio-museu-escola: que relações com a Educação Histórica?** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso. **História, Patrimônio e Educação Escolar: diálogos e perspectivas**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo/SP, 2011.

PINTO, Helena. **O triângulo patrimônio-museu-escola: que relações com a Educação Histórica?** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**.

Tradução de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, 1995 apud MAGALHÃES, Leandro Henrique, et al. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Editora: Unifil. Londrina/PR, 2009.

7 ANEXOS

Anexo 1: Tabela: Seleção dos Bens Patrimoniais mais Significativos

Aluno (a)	Bens Patrimoniais Selecionados		
Nathali	Praça de Alimentação	Colégio Lucy	Pausada Bob Pai Bob Filho
Francisco	Farol das Conchas	Fortaleza	Pausada Caraguatá
Leonardo	Postinho de Saúde	Trapiche	Pausada Luz Verde
Gabriel	Gruta	Praia do Miguel	Morro do Sabão
Lucas	Praia da Boia	Ilha do Cará	Morro da Cruz
Isadora	Lenda da Sereia	História do Saci	Festa da Tainha
Graziela	Lenda da Fortaleza	História do Vô Lavínio	Fandango
Danilo	Capoeira	Lenda do Soldado	Canoa de um pau só
James	Lenda da Sereia	Técnica de fazer redes de pesca	Lenda do padre sem cabeça
Alex	Chapéu de Palha	Festa da Tainha	Lenda do Caminho do Arrepio
Verônica	Biblioteca do Forte	Cemitério	Casa Antiga da Ponta Oeste
Jhonny	Fortaleza	Rádio do Farol	Igreja Antiga (escravos)
Larissa	Farol das Conchas	Mirante	Mercado Mergulhão
João	Salão do Vô Diamantino	Salão Comunitário (SEIM)	Trapiche de Encantadas
Jorge	Mares de Brasília	Manguezais	Fauna e Flora da Ilha do Mel

Fonte: Alunos do 6º ano do Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva.

29. O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávio Batista dos Santos¹ (UEL)

flaviobsantos@gmail.com

Marlene Rosa Cainelli² (UEL)

marlenecainelli@sercomtel.com.br

RESUMO: Este texto faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli. Nossa investigação tem como objetivo compreender como o ensino de história local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rusen e Paulo Freire estudar-se-á os diferentes atos de consciência, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. Pensando num processo de conscientização (Freire, 1980) ou de consciência histórica (Rusen, 2001, 2010), alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é a formação da consciência histórica de alunos do Ensino Fundamental a partir do ensino da história local. Num primeiro momento busca-se situar alguns aspectos entre o pensamento de Rusen e de Paulo Freire no que diz respeito a ideia de consciência. O primeiro trabalha com os conceitos de consciência histórica, localizando-as em quatro etapas: tradicional, exemplar, crítica e genética; o segundo trata da consciência ingênua e sua evolução até uma consciência crítica. Para a realização desse trabalho faremos um trabalho qualitativo, conhecendo os perfis do grupo participante da pesquisa, bem como uma análise do nível de consciência utilizando as narrativas produzidas pelos alunos.

Palavras chave: *Ensino de História; Consciência Histórica; História Local*

Esta investigação tem como objetivo compreender como o ensino de história local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade. Tendo como suporte

teórico os estudos de Jorn Rusen e Paulo Freire estudar-se-á os diferentes atos de consciência, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. Pensando num processo de conscientização (Freire, 1980) ou de consciência histórica (Rusen, 2001, 2010), alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é a formação da consciência histórica de alunos do ensino fundamental a partir do ensino da história local. Num primeiro momento busca-se situar alguns aspectos entre o pensamento de Rusen e de Paulo Freire no que diz respeito à ideia de consciência. O primeiro trabalha com os conceitos de consciência histórica, localizando-as em quatro etapas: tradicional, exemplar, crítica e genética; o segundo trata da consciência ingênua e sua evolução até uma consciência crítica.

Para a realização desta investigação faremos um trabalho qualitativo, conhecendo os perfis do grupo participante da pesquisa, bem como uma análise da consciência histórica apresentada pelos alunos nas narrativas propostas. Percebendo a consciência histórica como um modo de compreender o passado, orientando situações reais da vida presente com reflexos nas expectativas de futuro.

Se entende por consciência histórica a suma 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. (RUSEN, 2001, p. 57)

Observa-se que o pensamento histórico de Rusen está relacionado com a vida prática, com vistas à constituição de uma consciência que orienta a construção de identidade dos indivíduos com seu grupo social.

Contextualizando a Problemática

Ensinar é um desafio presente no nosso dia a dia como professores. Pensar um ensino de história dentro de uma perspectiva de crítica da realidade constitui uma demanda importante para o trabalho do professor de história, bem como para os estudantes que diariamente estão envolvidos com fatos históricos, que pouco ou muito influenciam suas vidas, mesmo que muitos não tenham isso definido de modo claro e distinto. A escola e seu conjunto de sujeitos são agentes vivos, assim a história ensinada também tem que estar vinculada a processos dinâmicos e não estáticos num passado que pouca representatividade tem para os estudantes.

A forma como o educador realiza o seu trabalho, organiza o conteúdo

programático das disciplinas, seleciona as técnicas de ensino e avaliação, estão diretamente vinculadas com pressupostos teórico-metodológicos, implícita ou explicitamente. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Há também aqueles que se deixam influenciar pela última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. Deve-se salientar, ainda que os conteúdos dos cursos de licenciatura, em geral, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

É a partir do reconhecimento de que não há na escola a mobilização de um conjunto de saberes na prática do ensino de história que pensamos esta pesquisa, tendo como busca a viabilidade de práticas que assumem nuances de construção de conhecimentos com base num movimento dinâmico e integrado, tendo como ponto de partida um contexto real, concreto e objetivo. Essa possibilidade se apresenta aos estudantes, conscientes de sua condição, num processo contínuo de apropriação de conhecimento, não factual, mas processual e articulado da sua vivência com outras realidades. Neste sentido, fomentar uma consciência sobre sua condição de sujeito individual, mas integrado a uma coletividade dimensiona este trabalho.

Ao se desenvolver como parte constitutiva da ciência histórica, o ensino de história busca formas de ensinar situadas na própria natureza da história. Assim o trabalho do professor exige uma constante reflexão sobre sua prática, métodos e atualizações ao longo do tempo. Esses elementos se incorporam aos saberes dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de competências de leitura contextualizada do passado a partir de evidências encontradas em diversas fontes permitindo uma narrativa da história, levando em consideração o tempo e o espaço.

Para tanto, a proposta a ser desenvolvida partirá do ensino da história local, não em sentido restrito, mas como ponto de articulação para a pesquisa, analisando como essa

seleção de conteúdos poderá contribuir no processo de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de conhecimentos ligados a vida prática, tendo como fontes de análise a produção de narrativas históricas.

A história é uma experiência humana que está relacionada com as experiências vividas por todos os homens independentes do local de onde produzem a história. Assim é importante aprimorar e incorporar em sala de aula métodos que contribuam para o despertar destas experiências e produzir um ensino voltado para as questões vivenciadas nas sociedades.

O trabalho em sala de aula desenvolvido pelo professor permite a produção de narrativas, as quais possibilitam verificar a constituição do pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promove atividades que visam o domínio da temporalidade e do espaço. Pelos elementos elencados é possível uma compreensão sobre o desenrolar das práticas na sala de aula. Para tanto, a escolha de conteúdos substantivos como de segunda ordem, torna-se fundamental nesse processo, pois permite dotar os estudantes de instrumentos e ferramentas relevantes na apropriação dos atributos necessários à narrativa histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica. Assim escolher o que e com que trabalhar, organizar as experiências de aprendizagem, permite ao estudante compreender as temporalidades e elaborar suas próprias narrativas.

O tempo histórico não se limita ao estudo do tempo cronológico sequenciado estabelecido por calendários, deve ser levado em consideração toda sua complexidade, como os diferentes ritmos de duração, percepção de mudanças e as permanências humanas. Neste sentido, expressa relevância os estudos sobre a história local como ponto inicial das reflexões sobre o tempo e o espaço. Entende-se que o ensino da história local é um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois possibilita uma articulação com o tempo vivido pelos estudantes e é o local onde ocorrem as relações sociais, sendo o primeiro espaço de atuação dos seres humanos. Assim, vislumbra-se uma proposição de reflexão permanente relacionando a essa prática a construção de sujeitos históricos a partir da escola.

O estudo da história local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional com o nacional, estabelecendo uma relação de identidade por conta de uma memória refletida em acontecimentos próximos e vivenciados pelos sujeitos.

Segundo Le Goff (2000), a memória se remete ao conjunto de elaborações psíquicas no qual os homens guardam suas recordações e sentimentos e buscam atualizar suas

impressões e informações passadas. Contar uma história, um acontecimento significa utilizar a linguagem falada ou escrita, que por si já estão armazenadas em nosso cérebro.

Sendo assim, a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente movimento, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações, conforme aponta Pierre Nora (1993).

A história é a reconstrução analítica da memória. A história faz da memória objeto e estuda o desejo de lembrança e esquecimento dos grupos sociais. Liberta a memória por suas operações metodológicas, revela o que está por traz da dinâmica da lembrança e do esquecimento de determinadas memórias. Para trabalharmos com as questões de ordem regional, com as tradições regionais, encontramos as dificuldades de romper com a memória coletiva fundamentada, até mesmo nos livros didáticos, para buscar aquilo que se desenvolve nas realidades sobre o qual esta memória opera.

É notório que a história local é pouco trabalhada na escola, se levarmos em conta os anos finais do ensino fundamental e médio, para isso basta observar os livros didáticos, amplamente usados nesses níveis de ensino. O passado é uniformizado a fim de estabelecer um parâmetro do desenvolvimento humano desde a antiguidade até os dias atuais, assim, o estudo da história carece para maior parte dos estudantes de um sentido. Desta forma, a história ensinada parece algo distante, pois ocorre uma enorme distância entre a realidade vivenciada pelos alunos e os conteúdos trabalhados, o estudante se torna mero telespectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.

Segundo Schimdt e Cainelli (2004), o trabalho com a história local pode ser instrumento para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história. Portanto, colabora para um processo de reflexão sobre a realidade se trabalhada numa perspectiva exploratória das possibilidades de compreensão dos acontecimentos do passado a partir da realidade local.

Localizando o Campo Teórico e Objeto da Pesquisa

Os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional como docente na

educação básica ajudou a sedimentar a convicção da necessidade de um ensino de história mais integrado à realidade dos alunos, não que isso nos levasse a transformar o ensino de história numa ilha onde se ensinaria determinados conteúdos desvinculados de outros, mas que a aproximação com os estudantes de assuntos relacionados à história poderia resultar em uma maior apropriação do pensamento histórico, de modo a poder fazer inferências em assuntos tanto locais como globais, dando um caráter de familiaridade a conceitos bases que explicam os acontecimentos históricos.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire tem um caráter promissor, pois engaja-se num tempo e realidade histórico-cultural, cujo eixo central é a perspectiva de construção de uma sociedade formada por sujeitos que problematizam e dialogam com sua realidade com vistas a uma análise da sua trajetória, portanto, histórica. Assim a história passa a ser algo vivo, pois é retratada nas condições materiais vividas pelos estudantes. Deste modo, busca a superação de um conhecimento histórico fundamentado exclusivamente no fato, no acontecimento e passa a dar ênfase a uma concepção epistemológica a partir de uma análise crítica, fundante de uma perspectiva de consciência histórica.

Cabe uma reflexão sobre o papel do professor na construção de alguns conceitos que permeiam o seu trabalho, como da didática, pois, segundo Cerri (2001) a didática da história não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino.

Além da didática, o conceito de tempo e de passado também merece uma discussão, pois definir o como sabemos, aprendemos e identificamos o tempo e o passado faz parte de uma análise que pode ser fundamental para o entendimento dos acontecimentos e como os compreendemos, e isso vale tanto para o professor quanto para o aluno. A escrita da história, ou o letramento histórico, superando a ideia de transmissão de conteúdos, baseados numa lista deve ser um dos objetivos, pois o que se busca é a construção de uma identidade, que pode estar ligada a memória individual ou coletiva. Esta relação com a memória ou com o passado deve estar também vinculada com o presente e com o futuro. Hobsbawn (1995) afirma que os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, ou seja, não fazem relação com o passado, mas também não projetam o futuro. Neste sentido cabe o processo de conscientização defendido por Freire, ou mesmo de tomada de consciência, pois, segundo Rusen, não há um processo evolutivo de consciência, mas sim conjunturas que estabelecem as

adequações e os sentidos que os indivíduos dão a cada situação. Ao tratar dos diferentes tipos de consciência, destaca que “implicam-se mutuamente, ou seja: um não pode ser pensado sem os demais. Ademais, sob condições determinadas, a passagem de uns aos outros não se faz de modo arbitrário”. (RUSEN, 2010, p. 63-64)

Se para Rusen (2010) não há um processo evolutivo de consciência, ou seja, não necessariamente os indivíduos geram sentidos numa perspectiva tradicional, exemplar, crítico e genético, Freire (2011) ao pensar numa consciência ingênua e seu alcance para uma consciência crítica, mostra certo processo de construção dessa consciência, sendo desenvolvida ao se reconhecer como sujeito dentro de uma determinada realidade. Embora esse ponto traz certo distanciamento entre o pensamento de Rusen do de Freire, nota-se uma aproximação ao analisar o que seria a consciência ingênua de Freire, considerando-a simplista nas suas interpretações, valorizando o passado em detrimento do presente, realidade marcadamente estática, passional e segregadora, ao passo que a consciência crítica procura aproximar o passado do presente, questiona os paradigmas e entende que a realidade é mutável, buscando, assim, interpretações racionais, livrando-se dos preconceitos.

A partir daí é possível, nessa aproximação, entre Freire e Rusen, entender que a consciência crítica de Freire pode ser um caminho para uma narrativa histórica que dê sentido ao tempo, ou seja, caminhe para uma conscientização ou tomada de consciência do seu momento presente, relacionando com o passado, mas não se descuidando do futuro, à medida que consegue se situar cognitivamente como sujeito histórico. Vê-se dessa maneira uma possibilidade de diálogo entre Freire e Rusen levando em consideração a interpretação da realidade em Freire a partir da construção da consciência crítica com a competência narrativa de Rusen, determinante na consciência histórica, fatores que expressam dimensões temporais, vinculando a questões empíricas, desta forma, o tratamento das experiências e vivências contribuem para a conscientização.

O pensamento freireano coloca o indivíduo como um ser histórico, que se concretiza na intervenção da realidade, tendo como pressuposto o diálogo em relação ao ato cognoscente, o qual é desvelador da realidade. Assim, se reconhece no sujeito um ser produtor do conhecimento e receptível aos diferentes saberes e culturas. Na concepção freireana, a escola é o local da apreensão crítica do conhecimento significativo, vinculado a um processo dialógico. Seu foco é promover um aluno crítico, articulando o saber popular ao saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001)

Compreender que o ensino deve contribuir com o desenvolvimento das capacidades humanas em intervir na realidade, os conteúdos de aprendizagem são tratados como meios de conhecer e responder as indagações postas pelos alunos em função da sua realidade experiencial. Os alunos carregam, pela sua experiência, um saber ingênuo, cabe ao professor exercer a sua formação, dando à experiência dos alunos uma contribuição rigorosa e crítica, superando o saber ingênuo do aluno através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Neste sentido, o pensamento freireano se concretiza no momento em que se delineia a autonomia do ser humano, conquistada a partir da capacidade de entender e compreender a realidade, sendo esta local, global e por vezes complexa. Assim sendo, nossa compreensão no desenvolver da pesquisa de uma relação experiencial local, mas sem perder de vista as relações existentes com outras realidades, externas ao cotidiano, mas que não deixa de influenciá-lo, principalmente, em momentos de globalização das relações entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Procedimentos de Investigação

A pesquisa, que está em desenvolvimento, tem uma abordagem qualitativa, tendo como campo teórico a matriz de pensamento de Paulo Freire e Jorn Rusen, sistematizados num conjunto de obras que tratam da questão da consciência, tendo como foco a aproximação entre os dois teóricos.

Nossa investigação, decorrente do ensino de história local na formação da consciência histórica, se desenvolverá em um colégio que oferta o ensino fundamental anos finais, onde estarão os sujeitos que participarão da pesquisa. Na pesquisa, constará a aplicação de instrumentos que possibilitem analisar tipos de consciências, bem como analisar as operações de pensamento histórico. Para isso, dois procedimentos serão adotados para alcançar os objetivos propostos: num primeiro momento, serão aplicados questionários buscando conhecer os perfis dos grupos de alunos do ensino fundamental que integrarão a pesquisa; num segundo momento, serão produzidas narrativas a partir de temas locais apresentados aos alunos.

Pensar num ensino de história que leve em consideração a temporalidade, o sujeito histórico e a questão de identidade são propósitos que podem ser construídos a partir

do ensino da história local. Esse ponto de vista pode ser defendido com base na articulação entre a história vivida e a história percebida, vinculando-se nesse aspecto a uma articulação entre o geral e o local e vice-versa.

A abordagem que se pretende fazer tem como ponto de partida a produção bibliográfica sobre o assunto, materializada em artigos, livros, dissertações e teses que discutem esse assunto. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história e o ensino de história local e a construção da identidade social darão fundamentação e contribuem para a formatação da ideia contida no título desse trabalho.

O levantamento de dados citados acima colabora na construção de um norte para a realização da pesquisa, pois aborda questões relacionadas a conceitos e procedimentos que clareiam de certo modo o encaminhamento que será dado ao tema proposto. Assim buscar-se-á definir os conceitos pertinentes à pesquisa, relacionado ao ensino de história e sua relação com a vida prática. Para tanto, tratará da relação entre passado, presente e futuro, onde se analisará o ensino de história, formado pelos métodos e conteúdos, permitindo através de imagens, representações e memórias compreender o passado.

Nesta pesquisa, entendemos que a consciência histórica é inerente ao ser humano, independente da época ou do lugar em que esteja, é um fenômeno vital e ligado a vida prática, auxilia na construção de uma narrativa histórica, apontando a partir daí as experiências temporais, as quais permitem descrever o passado, mas também projetando o futuro.

A história local, neste contexto, será nosso ponto de referência para entender o processo de conscientização, buscando entendimentos como o quanto de passado há no presente e que relação isso poderá ser feito com o futuro. Assim, a pesquisa visa discutir a relação presente/passado no âmbito das relações locais e como isso se processa ou se relaciona com a história geral, nacional ou global. Nesta perspectiva, projeta-se um estudo levando em consideração os seguintes questionamentos: entendendo que a consciência histórica não é um processo linear, na teoria de Rusen, quais possibilidades há para se estabelecer ou mensurar o nível de consciência de um indivíduo? O ensino de história e a seleção de conteúdos colaboram no processo de desenvolvimento da consciência histórica? A história local contribui no desenvolvimento da consciência histórica? No processo de conscientização ou consciência crítica assuntos que tenham uma proximidade com o sujeito favorecem sua construção? Diferente do pensamento de Rusen, quanto a linearidade da consciência histórica, a consciência crítica de Freire pode ser entendida como um processo

linear?

Essas indagações abrem duas perspectivas de análise, quais sejam: o nível de consciência histórica ou de conscientização por parte dos estudantes, como também a didatização dos conteúdos trabalhados pelos professores. Neste sentido, entendemos que a história local poderia ser um referencial para reflexões sobre o ensino de história, tendo como princípio os dois extremos nesse processo: o professor, com toda sua formação histórica e os alunos, iniciando seu processo de tomada de consciência do mundo que os cerca.

É inegável que o estudo da história local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional, nacional e global. Ao estudar a história e a memória, debatemos com a memória coletiva, que sintetizou os grandes eventos e os heróis nacionais, uma história contada a partir do ponto de vista político, pelo documento escrito, que visava à criação de uma identidade homogênea (ZIMMERMANN, 2006). Não nos esqueçamos que vivemos num mundo de profunda integração, principalmente, no campo econômico, mas nem por isso podemos deixar de lado a questão do local, pois segundo Ianni (1999, p. 119):

É claro que a globalização do capitalismo deve ser vista como um vasto e complexo processo, que se concretiza em diferentes níveis e múltiplas situações. Envolve o local, o nacional, o regional e mundial, tanto quanto a cidade e o campo, os diferentes setores produtivos, as diversas forças produtivas e as relações de produção.

Neste sentido, esta pesquisa discute a relação existente entre a história local e a consciência histórica ou tomada de consciência de alunos do ensino fundamental, a partir do pensamento de Jorn Rusen e Paulo Freire, estabelecendo níveis de apropriação na vida prática dos conteúdos escolares.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem é também ter como marco o processo dinâmico pelo qual se constitui a história. Desenvolver a capacidade de compreensão e de apreensão do movimento da história é fator essencial para fazer a relação do passado com o presente e com as perspectivas de futuro. Esse processo de pensar historicamente passa necessariamente pelo entendimento das mudanças e permanências que observamos no nosso dia a dia. Nesse sentido, a história local tem um papel significativo na construção dessa compreensão do passado e sua relação com o presente, pois o local está mais visível, são eventos mais concretos, onde podemos fazer inferências, com conhecimento de causa.

Não temos a intenção nessa proposta de eliminar a chamada “história geral”, mas possibilitar através das especificidades locais compreender a dinâmica da história através da

experiência social e cultural dos alunos, tendo como objetivo estabelecer vínculos ou relações com outros contextos, identificando as similaridades e diferenças observadas num contexto global mas tendo como ponto de partida o local onde cada aluno está inserido. Assim, procura-se dar sentido à história, com vistas a constituir um processo onde os alunos se veem como sujeitos, podendo formular explicações para algumas questões do presente tendo como origem os acontecimentos do passado. A preocupação é que os alunos compreendam a história numa dinâmica temporal, sendo orientados, portanto, dentro das variáveis de tempo e espaço, com vistas a aplicá-la na sua vida prática.

É compreensível que a história local não seja uma redução da história global. Também não quer dizer que é um processo natural de formação da identidade do sujeito. Outros condicionantes podem interferir nesse processo, como a relação com outras localidades e até mesmo outros países. No entanto, pode contribuir num interesse maior dos alunos pela história, fazendo com que ocorram aproximações com suas experiências culturais, vinculados a membros familiares ou outros que tenham conhecimento. Nesse sentido, a possibilidade de um recorte histórico, associado a contextos mais amplos integrariam o conjunto de saberes que seriam apropriados pelos alunos. Desta forma,

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114)

A história local pode ser vista como uma proposta pedagógica que visa a compreensão do conhecimento histórico através da inserção do aluno na comunidade para a criação de sua historicidade e identidade e também para a reflexão de sua realidade social. A história local permite o debate da realidade econômica, política, social e cultural, facilitando o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências. Neste sentido, colabora para o processo de formar um pensamento histórico ao analisar o presente através dos acontecimentos passados.

Referências

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, inverno 2001.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOBBSBAWN, E. A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. *A era do globalismo*. – 4ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LE GOFF, J. *História e memória*. São Paulo: Edições 70, 2000.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, no.10, 1993, pp. 07-28.

RUSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

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

SCHIMIDT, M. A. CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

ZIMMERMANN, C. A. *Memória e identidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde.../Dissertacao_final_3.pdf acesso em 12/01/2011.

30. INVISIBILIDADE CULTURAL AFRICANA E INDÍGENA EM CURITIBA

**Geraldo Becker – beckergeraldo@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo romper com a forma tradicional de ensinar história, para tanto busca discutir e compreender o processo da construção de uma consciência histórica e a relação existente com o passado prático e significativo entre os alunos do ensino médio a partir da própria epistemologia da história. A partir dessas reflexões pretende-se apresentar através de um estudo de caso realizado em um colégio público da região central da cidade de Curitiba envolvendo um grupo de 36 alunos na faixa etária entre 14 e 16 anos cursando o 1º ano do Ensino Médio, resultados obtidos a partir da análise das narrativas sobre o tema “fundação da cidade de Curitiba”, buscando entender como os alunos se relacionam com a história da cidade e refletir sobre a identidade curitibana a partir da imagem que constroem dela e de seus habitantes.

Palavras-chave: Consciência Histórica – Fundação da cidade de Curitiba – identidade curitibana.

INTRODUÇÃO

O presente artigo expressa a preocupação com os processos de escolarização e a articulação entre metodologias e a epistemologia, buscando despertar uma reflexão sobre o significado do ensino de História no Ensino Médio e, o processo da construção de um pensamento histórico tornando o aprendizado significativo para o aluno e de uma consciência histórica que segundo Jörn Rüssen (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”.

Com essas perspectivas projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Paraná, através da linha de pesquisa denominada Cultura, Escola e Ensino em conjunto com alguns professores da rede estadual de ensino procuram entender como se dá a apropriação do conhecimento e como atingir esse objetivo de forma eficaz, levando-se em conta os diversos recursos didáticos, os conhecimentos tácitos dos alunos e a prática cotidiana escolar.

Este texto sintetiza o resultado de um trabalho de investigação de cunho qualitativo sobre o tema “fundação da cidade de Curitiba”, procurou-se analisar as relações entre cultura que segundo Maria Auxiliadora Schimdt e Tânia Maria F. Braga Garcia (2008) é “uma categoria teórica privilegiada para examinar as relações entre as ações dos sujeitos e questões específicas do processo de escolarização” buscando explorar suas experiências no âmbito da sociedade em que vivem, e escola como instituição de educação e campo de atuação para o

* Professor de História

desenvolvimento de pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

A partir da elaboração de uma narrativa sobre o tema “fundação da cidade de Curitiba” procuramos entender como os alunos se relacionam com a cidade, a imagem que constroem dela e de seus habitantes e o que eles estão levando em conta ao criar a noção do “ser curitibano”. Narrar é fundamental para entender o outro no tempo, e seu sentido está no diálogo entre as ideias históricas dos alunos e as narrativas dos historiadores “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” (RÜSEN, 2001, p. 155).

Num primeiro momento, foi confeccionada uma ficha para investigar os conhecimentos tácitos sobre a fundação da cidade de Curitiba, contendo dados a serem preenchidos como nome, idade, sexo, local de nascimento, bairro onde mora, passatempo predileto e uma narrativa a ser desenvolvida a partir da seguinte requisição: “Faça de conta que você está na internet conversando com um (a) jovem de sua idade que mora em Fortaleza, conte para ele (a) a história da fundação de Curitiba”. O segundo passo foi solicitar o preenchimento da ficha de investigação - todas recolhidas no mesmo dia - a partir desse momento comecei a analisar as narrativas para uma possível categorização.

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 história da fundação de Curitiba, dos 36 alunos 22 destacaram o tropeirismo e a imigração europeia (a maioria das narrativas faz referências principalmente aos imigrantes oriundos da Europa Central) como responsáveis, 06 mencionaram a existência de índios e 08 entregaram a questão em branco.

Após a leitura das narrativas e a categorização, um fato que chamou a atenção foi a ausência da população negra na história da cidade de Curitiba, pois em nenhuma das narrativas realizadas pelos alunos foi mencionada a contribuição ou a presença do negro, ocultando a escravidão que não é mencionada pelos alunos e papel deste grupo étnico na formação econômica, social e cultural da região. Com relação à população indígena a sua

presença e contribuição na história da cidade de Curitiba ficaram limitadas a 06 narrativas demonstrando no grupo investigado uma identidade e memória histórica que foi construída a partir da valorização do tropeirismo e da imigração européia.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para demonstrar a presença indígena em Curitiba, a proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida a partir da análise do quadro “A fundação de Curitiba” óleo sobre tela, 460x260cm, pintado por Theodoro De Bona em 1947-48 no Rio de Janeiro sob encomenda do Prefeito Algacyr Mader, segundo Maristella Della Giacomina Bettles e Adalice Araújo (2002) “o artista inspira-se em duas lendas: “Taki Kéva” e o “Primeiro Milagre de Nossa Senhora dos Pinhais”, publicadas em 1940, no livro Paiquerê, da autoria de Romário Martins”. Este quadro sintetiza a Lenda sobre os antigos moradores da chamada Vilinha, hoje bairro do Atuba, sua devoção pela imagem de Nossa Senhora da Luz que segundo esta lenda todas as manhãs estava com seu olhar voltado para o lado onde deveria ser erigida sua igreja definitiva, e a reunião com os índios Tinguis na região onde se encontra o Marco Zero da cidade de Curitiba.

A partir de então, através de um debate, buscou-se questionar a presença do indígena retratado na pintura sua influência em nome de bairros, de parques, palavras, costumes e na culinária, o próximo passo foi solicitar a elaboração de uma nova narrativa a ser entregue na aula seguinte, após sua análise constatou-se que grande parte dos alunos percebeu a presença da cultura indígena na cidade de Curitiba.

A segunda intervenção pautou-se na observação da total exclusão dos africanos na história da fundação de Curitiba. As narrativas dos alunos apresentavam solidificada a idéia da fundação da cidade por imigrantes europeus. Para tanto buscou-se trabalhar com perspectivas historiográficas diferentes, a primeira delas refere-se ao parágrafo final do livro de Wilson Martins “Um Brasil Diferente”, no qual pode ser observada uma construção discursiva muito semelhante à apresentada pela maioria dos alunos em suas narrativas, tendo apenas como diferencial o fato de que a obra de Martins que foi publicada pela primeira vez em 1955 e posteriormente reeditada em 1989 é considerada uma narrativa especializada de circulação em ambiente escolar e acadêmico. Como o próprio título da obra apresenta, segundo Martins, o Paraná seria um Brasil diferente, “sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira” (MARTINS,

1989, p.446).

O segundo texto trabalhado é um recorte de um artigo produzido pelo professor Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza, intitulado “Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba”, publicado na Revista de Sociologia e Política, nº13, em novembro de 1999. Neste artigo é tratada justamente a imagem de Curitiba como cidade modelo, e capital das etnias (título que estava sendo sustentado na época). Nele os autores tratam do problema da invisibilidade social dos negros em Curitiba, fazendo inicialmente um recorte da atualidade. A partir desse recorte, os autores mostram como a concepção de Curitiba como cidade de primeiro mundo e predominantemente branca-europeia está relacionada a um discurso historiográfico de formação identitária onde podemos encontrar Romário Martins, Ruy Wachwicz e Wilson Martins.

Foi apresentado também um pequeno trecho de “As metamorfoses do escravo” de Otávio Ianni, o qual serviu de referência para problematizar os diferentes discursos a partir de informações sobre a população negra em Curitiba e no Paraná, extraídas do Relatório do Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcellos, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854.

Para um melhor entendimento, antes de apresentar os textos foi comentado a formação intelectual de cada autor, seus interesses, e o ano de publicação de cada obra, a partir dessas informações buscou-se despertar nos alunos o senso crítico levando-os a refletirem sobre as diferentes informações contidas nos artigos e recortes apresentados.

Após a leitura dos textos buscou-se através de um debate apontar as contradições apresentadas entre os autores, demonstrando, desta forma, que a história é sempre construída a partir de uma perspectiva, levando-se em consideração escolhas e recortes de objeto, além de filiações teórico-metodológicas, ao final foi solicitado a elaboração de uma narrativa comentando os diferentes discursos que eles aprenderam e discutiram a ser entregue na próxima aula. A presença da cultura africana e sua contribuição para a formação da economia curitibana e paranaense estavam presentes em grande parte das narrativas analisadas.

Todo o processo de intervenção realizou-se em três aulas, a primeira foi destinada a comentar e analisar a categorização a partir dos conhecimentos apresentados na primeira narrativa, e também explicar como a intervenção foi preparada baseada nos resultados, a segunda foi trabalhada o quadro “A fundação de Curitiba”, demonstrando a presença indígena no início da colonização de Curitiba, e a terceira pautou-se na exclusão dos africanos e na

ideia da fundação da cidade por imigrantes europeus através de vários recortes de artigos e textos.

CONCLUSÃO

A proposta de investigação e intervenção realizada com os alunos do Ensino Médio teve como perspectiva, dentro do contexto educacional público, buscar alternativas para agregar qualidade à formação escolar destes adolescentes, e também como afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2000) “provocar a ruptura com o ensino tradicional de História”.

Partindo de um estudo exploratório de cunho qualitativo, procurei trabalhar os conhecimentos tácitos apresentados sobre a fundação da cidade de Curitiba através de narrativas, buscando romper com os paradigmas do discurso único, 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”.

O filósofo e historiador Jörn Rüsen (2001) afirma que “Toda a narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo”. Nas narrativas inicialmente apresentadas, foi possível identificar a forte presença de uma perspectiva histórica de valorização de um grupo cultural e étnico e paralelamente a negação e o desconhecimento das contribuições de outros grupos. Estas narrativas apresentadas por alunos do Ensino Médio são bastante esclarecedoras no sentido de permitir visualizar o resultado de um processo de formação historiográfica escolar, e certamente este referencial teve e terá influência sobre um imaginário, um agir e um pensar destes adolescentes.

Nas intervenções realizadas com os alunos foram criadas condições para que pudessem confrontar e refletir a respeito de alguns fundamentos históricos presentes na sua formação escolar. E na questão específica do negro identificar e comparar visões históricas, ou “experiências do tempo com as intenções do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 66); e com isto caminhar na direção de um pensamento histórico, de uma consciência histórica a partir da ampliação de uma visão e de uma narrativa histórica.

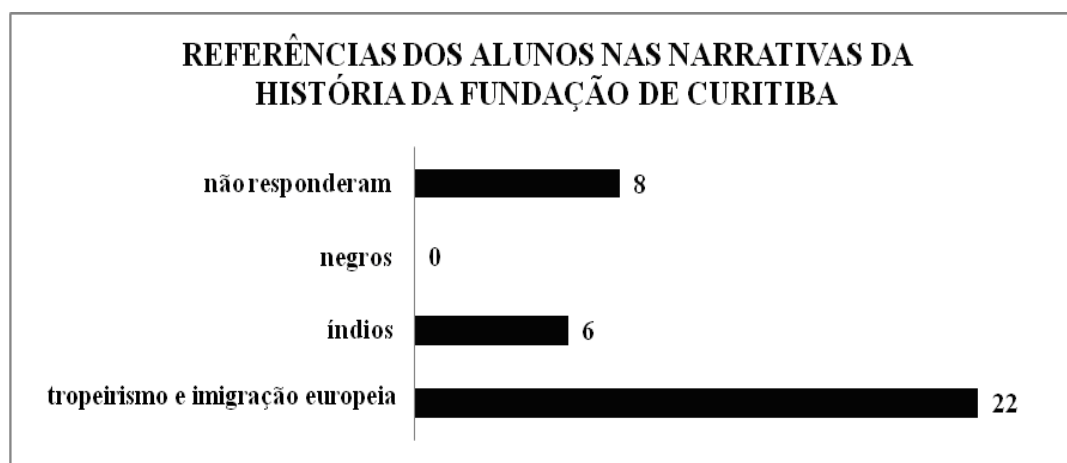
Ao final desse processo foi constatado que grande parte dos objetivos foram atingidos, já que para Maria Auxiliadora Schmidt (2000) o ensino de História “deve fazer com

que o aluno se veja como partícipe do processo histórico”, estabelecendo relações e encontrando significados, compreendendo também que ele faz a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BETTES, Maristella Della Giacomia; ARAÚJO, Adalice. Colégio Estadual do Paraná: acervo da Pinacoteca. Curitiba: Imprensa Oficial, 2002.
- IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo; Curitiba: HUCITEC: Scientia et Labor, 1988.
- MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. 2ªed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.
- MORAES Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. IN: **Revista de Sociologia e Política**. Nº13, Novembro de 1999, pp.7-16.
- 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.
- _____; 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



Fonte: ficha preenchida pelos alunos

Quadro: “A fundação de Curitiba”



Fonte: <http://organismo.art.br/blog/?m=200601&paged=3>

31. HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Gerson Luiz Buczenko⁸⁸

Geyso Dongley Germinari⁸⁹

RESUMO: Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma investigação desenvolvida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, cujo problema de pesquisa trata das concepções de identidade histórica presentes nas aulas de História Local de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Campo Largo-Pr. As reflexões de Jörn Rüsen acerca das funções da consciência histórica para vida prática orientam a análise e a categorização das concepções de identidade histórica dos sujeitos da investigação. O estruturismo metodológico é o fio condutor da pesquisa, principalmente por oportunizar uma análise das ações das professoras no contexto das estruturas sociais que regem a sociedade. Ademais, na perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizando-se do estudo de caso como estratégia, foram coletados dados empíricos, por meio de aplicação de questionários, observações em sala de aula e, entrevistas com as professoras do 3º ano, que revelam elementos das relações entre o ensino da História Local e as construções de identidades Históricas.

Palavras-chave: Educação Histórica, História Local, Identidade Histórica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura relatar parte de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, voltada à análise da Educação Histórica nas séries iniciais. Os sujeitos da pesquisa são professoras do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Anchieta, situada centro do município de Campo Largo-Pr, encarregadas de reger a sala de aula, em sua totalidade de conteúdos a serem abordados e, entre estes a História Local. A instituição dedica-se a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a atual direção está sob a responsabilidade da Congregação das Irmãs da Sagrada Família de Maria, cujo fundador é Dom Zygmunt S. Felinski.

A opção pela abordagem de uma escola municipal se dá em função de que por orientações legais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Diretrizes Curriculares – Estadual e Municipal) deve-se priorizar, nesta etapa da educação básica, a abordagem da História Local, notadamente como estratégia pedagógica para o ensino de História.

⁸⁸ Graduado em História pela FIES (2009) e Mestrando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. buczenko@uol.com.br

⁸⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR. geysog@gmail.com

Na matriz curricular para o ensino fundamental de 9 anos, estabelecida pela Secretaria de Educação do Município de Campo Largo, verifica-se que nos conteúdos de História para o 3º ano do ensino fundamental, estão colocados no 1º bimestre, a História do município e seu contexto histórico; no 2º bimestre está prevista a abordagem das etnias do município e suas contribuições; no 3º bimestre privilegiam-se as relações de poder do município e, no 4º bimestre, as relações culturais no município, justificando-se assim a opção pelo estudo do 3º ano do ensino fundamental, dentro da proposta do ensino fundamental de nove anos já em andamento no município de Campo Largo.

Nessa direção, a pergunta de pesquisa foi assim estabelecida: quais concepções de identidade histórica estão presentes nas práticas ensino de História Local das professoras do 3º ano do ensino fundamental de Campo Largo, tendo como estudo de caso a Escola Municipal Anchieta?

O estudo de caso é a estratégia de pesquisa e a opção por essa metodologia se deu em função do fenômeno a ser observado, nas relações que as professoras estabelecem com o conhecimento histórico em sala de aula. Como técnica de coleta dados foram utilizadas, nessa etapa da investigação, a observação, a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada. Neste artigo, apresentamos alguns resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados por meio de um questionário.

Ademais, a pesquisa toma referência teórico-metodológica a perspectiva do estruturismo metodológico de Lloyd (1995). O estruturismo metodológico faz a tentativa de articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e, as transformações sociais ao longo do tempo. Para que isso aconteça é indispensável segundo Lloyd (1995), que haja um modelo dos seres humanos como agentes sociais, estes agentes têm poderes inatos para afetar intencionalmente ou não suas próprias ações e provocar mudanças no mundo. Esta concepção, segundo Schmidt e Garcia (2008, p. 42) permitem que os investigadores,

[...] vejam a escola não somente como um lugar de reprodução, mas também de criação, de produção de si própria, porque entendem que esta tem a capacidade de se auto-definir e, assim, de se transformar, na mesma forma que a sociedade dispõe de uma capacidade de criação simbólica, que permite se construir e se reproduzir nos seus sentidos, bem como seu sistema de orientação das condutas.

Assim, neste trabalho apresentamos inicialmente o conceito de ensino/aprendizagem de História Local, presente nos documentos oficiais e nas reflexões de alguns autores, em seguida uma breve abordagem sobre a Identidade Histórica e ao final o debate sobre a Educação Histórica no que se refere ao estágio atual da pesquisa em seus resultados.

1 HISTÓRIA LOCAL COMO PROPOSTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História a História Local está indicada tanto como eixo para seleção de conteúdos quanto método de ensino-aprendizagem. Essas diretrizes destacam que,

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais –, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. (BRASIL, 1997, p. 40).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008), acompanhando os parâmetros estabelecidos na esfera Federal, também valorizou a abordagem da história local destacando a importância e a riqueza de conhecimentos que podem ser abordados no trabalho diário do Professor da Educação Básica. Assim, ressalta que:

O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40)⁹⁰, histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras

⁹⁰ MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista Estudo da História**. Associação dos Professores de História (APH), n.3, out. 1998. Dossiê: O Ensino de História: problemas da didática e do saber histórico.

regiões ou cidades. Esse historiador aponta alguns caminhos para o estudo das histórias locais:

- a importância da dimensão local na construção do conhecimento do passado e que há fenômenos que devem ser analisados em uma pequena escala;
- a relação entre os fatos de dimensão local e os de dimensão nacional, continental ou mundial;
- o estudo e a compreensão das histórias locais do outro (como as histórias dos indígenas, dos latino-americanos, dos africanos e dos povos do Oriente);
- o respeito pelo patrimônio que testemunha o passado local;
- os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
- a função e o valor histórico-social das instituições incumbidas da conservação do patrimônio e do estudo do passado;
- a utilização e divulgação pública de narrativas históricas das histórias locais. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Circe Bittencourt (2008) chama atenção para necessidade de reflexão sobre a relação entre a micro e a macro-história quando se propõe a História Local como metodologia de ensino. “Os estudos da história local devem tentar buscar no recorte micro os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de carne e osso. A história do Brasil se constitui, assim, por uma dimensão nacional, local e regional” (BITTENCOURT, 2008, p. 203). Nessa direção, de acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 139)

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades.

O ensino da História possibilita diferentes relações no tempo e no espaço passando-se pela história local, regional e do mundo, assim, possibilitando ao aluno, inúmeras conexões com o conhecimento.

As questões sobre os procedimentos de produção do conhecimento histórico, principalmente, o problema das evidências, são tratadas por Samuel (1990, p. 220), para este autor:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler o seu grafite nas

paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas conseqüências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição ou a estrutura não se manterá. (SAMUEL, 1990, p. 220)

Por outro lado, Luiz Alberto Marques Alves (2006), destaca a ideia de identidade como um processo em construção, no qual, a História Local torna-se um marco inicial para que o aluno compreenda as diferentes construções identitárias numa sociedade em permanente mutação. Segundo o autor:

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingênua, mas profundamente enraizada no nosso cotidiano leva-nos a falar em ‘nossa casa’, ‘nossa rua’, ‘nossa comida’, ‘nosso bairro’, ‘nossa música’, ‘nossa aldeia’, ‘nossa região’. A identidade tanto se refere às raízes, como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim não é um dado adquirido, mas é um processo em construção. (ALVES, 2006, p. 70).

A experiência vivida pelo indivíduo ampliasse quando relacionada com estruturas temporais que ultrapassam o tempo de vida, em outras palavras, o Ensino História local, na perspectiva de Alves (2006), possibilita o aluno perceber a sua vida dentro de representação temporal que relaciona o passado, presente e futuro. A compreensão da vida no tempo permite, segundo Rüsen (2001), a construção de identidades históricas, função principal da consciência história.

Estes conceitos têm orientado investigações sobre o Ensino de História, especialmente as pesquisas em Educação Histórica.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA, HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE HISTÓRICA

No movimento crescente de especialização das investigações no campo do ensino de História, os estudos específicos em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidos, com certa intensidade, desde a década de 70 do século XX, em países como a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos. No Brasil, Espanha e Portugal esta perspectiva de pesquisa surgiu recentemente e busca consolidar-se no diálogo com a comunidade internacional.

Essa perspectiva se constitui a partir de uma fundamentação teórica específica, centrada na epistemologia da História. Os focos de investigação são: princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, tendo como condição primeira o conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos e professores. De acordo com Barca (2009, p. 53)

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente.

As contribuições para a discussão epistemológica acerca das relações da História com a vida prática têm possibilitado identificar alguns caminhos de análise da consciência histórica de jovens e crianças. Segundo Rüsen (2001), por seu papel em nos orientar no tempo, a consciência histórica tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática externa e interna.

A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica. Ademais, Rüsen (2001) afirma que o arranjo das três dimensões temporais (passado, presente, futuro), pela narrativa histórica, assume formas diferentes conforme o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identitárias construídas ao longo da vida.

Ainda, na esteira de Jörn Rüsen (2001, p. 126), a identidade histórica,

consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. O ponto extremo dessa consolidação de identidade é a ‘humanidade’, como supra-sumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas. Esse critério de sentido, ‘humanidade’, fornece o parâmetro para se constatar a consolidação da identidade em que desembocam o progresso contínuo do conhecimento mediante a pesquisa histórica e a ampliação contínua das perspectivas mediante a reflexão histórica sobre referenciais.

Assim, no aprendizado da História potencializa a apropriação da realidade, que começa a se construir no espaço familiar, ampliando-se aos poucos com o processo educacional já nos primeiros anos da educação básica, fortalecendo o processo identitário do indivíduo e deste, com a própria realidade que o cerca. Rüsen (2010, p. 107) ainda ressalta que:

A apropriação da história ‘objetiva’ pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.

A História Local, quando utilizada como estratégia de ensino/aprendizagem de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro, e, portanto, a construção de determinadas identidades históricas, as quais precisam ser investigadas.

3 NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE HISTÓRICA

Nesta etapa, da investigação participaram duas professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental, identificadas como professoras A e B. Os dados foram coletados por intermédio de um questionário composto de 16 questões, cujo objetivo geral era explorar estabelecer uma primeira aproximação das concepções de identidade histórica dos sujeitos participantes da investigação, as professoras.

Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos apenas nas questões 14 e 16. A pergunta 14 foi elaborada da seguinte forma:

A professora A respondeu que identidade história

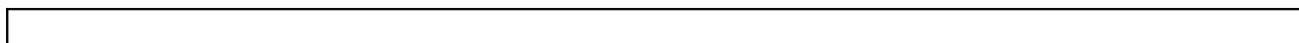
São as características construídas através das histórias, memórias, imagens, que dão referências a um povo. (Professora A)

Por outro lado, para a professora B

É o conhecimento que cada indivíduo possui da história do seu município, Estado, País, ou seja, do lugar onde vive. (Professora B)

Com base no conceito de identidade histórica de Rüsen (2001, 2010, 2010a), que se refere às apropriações subjetivas, mais ou menos conscientes da história objetiva, podemos inferir, no momento, que a ideia da professora A está centrada na história objetiva, aquela que existe e, portanto, confere identidade a um determinado povo. Por outro lado, a ideia da professora B, aproxima-se de uma concepção relacional, pois destaca que identidade histórica é o conhecimento que cada indivíduo constrói acerca da História, compatível com a perspectiva de que identidade histórica é o desenvolvimento das competências internas (subjetiva) de orientação da vida prática no tempo.

A questão 16 foi organizada com objetivo de identificar a relação entre o ensino de História Local e a concepção de identidade histórica das professoras:



As professoras expressaram suas ideias da seguinte forma:

Trabalhar com o lugar onde se mora é sempre muito bom, quando nos referimos a novas descobertas, a novas possibilidades. Os alunos passam a se perceber como integrantes dessa história, como atores. (Professora A)

No início foi um pouco difícil por falta de informações mais detalhadas sobre o município. Agora, já conseguimos um acervo, que a cada ano está se ampliando, também com a ajuda dos alunos. Pela forma que eu trabalho, consigo perceber e estimular o interesse e a valorização do nosso município, fazendo com que os próprios alunos coletem materiais para as aulas e envolvam os pais também. (Professora B)

A partir das suas experiências de ensino as professoras reconhecem que a História Local, como metodologia de ensino, propicia uma maior relação dos alunos com o conhecimento histórico. Na compreensão das professoras o estudo da História a partir da

localidade, estimula descobertas, a percepção da criança aluno como sujeito da história, participação ativa das crianças na coleta de fontes e também o envolvimento dos pais. Conforme as ideias expressadas pelas professoras, a Histórica Local, como estratégia para o ensino/aprendizagem de História, potencializa a interação das crianças com conteúdos de História trabalhados em sala de aula, aspecto que possibilita apropriações subjetivas da História objetiva do município de Campo Largo-Pr.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o presente trabalho procurou estabelecer uma análise sobre o Ensino de História do Local e identidade histórica, sob o prisma da Educação Histórica.

Ao apresentar resultados parciais da pesquisa percebeu-se o empenho das professoras no estabelecimento de relações entre a História do Local e os alunos, para que estes possam, principalmente, se reconhecer como sujeitos da História. Ressalta-se a intenção das professoras em organizar estratégias de ensino que sejam significativas às crianças.

Ademais, destacamos que o estudo da História Local nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva defendida pela Educação histórica, permite a construção de determinadas identidades históricas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Alberto Marques. **A história local como estratégia para o ensino da história**. Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BARCA, Isabel. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 53-76.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares da educação**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação básica de história**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

SAMUEL, Raphael. **Documentação – história local e história oral**. Rev. Bras. de Hist. v. 09. n°. 19. p. 219 – 243. set. 89. fev. 90. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887>. Acesso em: 01 out. 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva**. 1. reimp. Brasília: UnB, 2010.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 93-108.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

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

32. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL: ALCANÇAR A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

*Giane de Souza Silva**

giane@seed.pr.gov.br

*Marlene Rosa Cainelli***

cainelli@uel.br

Resumo

O presente artigo partiu de uma experiência educativa em sala de aula, com alunos entre 10 e 13 anos, estudantes da 6º ano do ensino fundamental (2009) do Colégio Estadual Tsuru Oguido, Londrina/PR, tendo sido parte do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, programa de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação. O modelo da referência teórica baseou-se na educação histórica, e teve como objetivo conhecer as ideias prévias dos alunos a respeito da história de Londrina. Assim estabeleceu-se as bases da intervenção da professora a respeito do conteúdo. O método utilizado foi da educação histórica com estudo exploratório e produção de narrativa pelos alunos. Dessa forma, através das perguntas levantadas, da reflexão e construção sistematizada por parte dos alunos ocorreu uma modificação nos paradigmas do ensino/aprendizagem a partir da educação histórica.

Palavras Chaves – Educação histórica – ideias prévias – história Local

Introdução

Neste artigo^{***} apresentaremos uma experiência educativa em sala de aula, tendo como modelo a referência teórica da educação histórica. Utilizamos o procedimento de estudo exploratório nessa prática educativa com o objetivo conhecer primeiro as ideias prévias dos alunos. Através desse procedimento buscamos considerar o saber adquirido anteriormente pelos alunos, bem como todo conhecimento cultural de sua vivência em

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR (CAPES 3), Professora Especialista de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Professora Supervisora do PIBID/História da Universidade Estadual de Londrina.

* Professora Doutora do Departamento de História e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa: História e Ensino de História. Professora Coordenadora Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, da Universidade Estadual de Londrina. Professora Orientadora do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

***Este texto é parte do trabalho apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, como formação continuada, realizado entre os anos 2008 e 2009, sendo a conclusão do curso em 2010. A orientação foi da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, da Universidade Estadual de Londrina-PR. Entre as etapas cumpridas estão: elaboração de projeto de pesquisa, elaboração de material didático, elaboração de projeto de implementação, aplicação do projeto, elaboração de artigo científico publicado na rede mundial de computadores no site: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf>

família, na escola e na sociedade. Optamos por utilizar o conteúdo de história local como estratégia de ensino e assim, através da análise da compreensão dos mesmos sobre a história de Londrina a partir da elaboração de narrativas históricas, como instrumento para análise, foi elaborado dois quadros explicativos: o primeiro apresenta as ideias tácitas (conhecimentos prévios) dos estudantes retiradas de uma primeira narrativa histórica e; o segundo, com as ideias dos alunos, também retiradas de uma segunda narrativa histórica elaborada posteriormente à intervenção da professora na aplicação do conteúdo proposto. Objetivamos, dessa forma, verificar como os alunos aprendem história e alcançam a significância histórica.

Pretendemos com este estudo discutir historicamente conceitos centrais para a aprendizagem da história, utilizando-se de conceitos de significância histórica, os quais Peter Lee (2001) denomina de segunda ordem⁹¹ por serem essenciais para a construção do pensamento histórico. Este trabalho se insere dentro das discussões a importância da história local no ensino de história como estratégia para a construção do conhecimento histórico.

A proposta educativa foi aplicada para a 6º ano do ensino fundamental (antes era denominada 5ª série no ensino de oito anos e atualmente designa o 6º ano no ensino de 9 anos) no Colégio Estadual de Londrina, Paraná em 2009. A turma era formada por 42 alunos, entre 10 e 13 anos. Este trabalho busca, dessa forma, contribuir para a compreensão da concepção dos alunos sobre a história ensinada. Para tanto, a nossa questão principal que deveremos trabalhar neste artigo é:

Como os alunos do sexto ano do ensino fundamental apresentam suas ideias prévias sobre a história de Londrina e reelaboram seus conhecimentos no decorrer e final do processo da prática educativa proposta através aulas de história ?

1- História Local

Como estratégia de ensino foram privilegiados os contextos ligados à história local, sem perder de vista a relação desse conteúdo no contexto regional, nacional e mundial, demonstrado para os alunos através do material didático: Nos trilhos da modernidade: a ferrovia em Londrina⁹². Foram desenvolvidas nessa experiência educativa, análises das

⁹¹ Os conceitos de segunda ordem, constitutivos da cognição histórica, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história. Estão incluídos nos conceitos ou ideias de segunda ordem da cognição histórica a construção e utilização de ideias como a da explicação histórica, fontes e evidências históricas, consciência histórica, inferência e imaginação histórica, noções de tempo histórico, interpretação histórica, entre outros.

⁹² Material didático produzido durante o período da formação continuada e publicado na rede mundial de computadores, no endereço: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-6.pdf>, que

temporalidades para o ensino de história, sendo elas: mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências.

Para Alain Bordin em citação de Gonçalves (2007, p. 177), afirma que “[...] o local se apresenta como um lugar de sociabilidade marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem”. E ainda, ao ser “[...] articulado ao conceito de comunidade” o local aparece como categoria de análise. Para tanto, ao “[...] conceber a história local como campo de produção de uma consciência histórica” passa a ser compreendida como “dimensão de um saber ordenado e ordenador” na vida de seus habitantes. Assim, com essa atividade buscamos também, despertar o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao local, ao lugar em que vivem.

Através da história local é possível recuperar elementos importantes como a “tríade história-memória-identidade”, conforme afirma Gonçalves, que permite “[...] uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida.” (2007, p. 180 -182)

Perceber na localidade a presença de elementos do passado e reinterpretar o objeto como explicativo de um outro tempo, permite tratar as evidências históricas do local como fontes passíveis de análise. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 90-91), podemos definir fonte histórica como “[...] fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorada pelo historiador”.

Professores/alunos devem recorrer às fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano. “Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (SCHMIDT; CAINELLI, p. 53). Assim, trabalhar com a história de Londrina e da ferrovia foi uma estratégia de ensino utilizada para iniciarmos essa prática pedagógica, pois o método da educação histórica permite utilizar todos os conteúdos que são objetos do ensino de história.

2- Problematização

Para o ensino de história faz-se necessário, segundo Schmidt e Cainelli (2004,

permite conhecer a história da formação das cidades e dos avanços tecnológicos das ferrovias através da história, buscando a explicação na história geral até chegar à local como maneira didatizada de material para aula para o sexto ano do ensino fundamental.

p. 52) o método aplicado em sala de aula. Também é preciso considerar que as ideias históricas dos alunos são marcadas pelas suas experiências de vida e pelos meios de comunicação. As ideias históricas são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. O professor, ao considerar estas ideias, pode definir os conteúdos específicos e temas a serem trabalhados em sala de aula, bem como problematizá-los. Ao lançar a problematização, aliada à historiografia e ao trabalho com documentos, permite-se ao aluno a compreensão da construção do conhecimento histórico. Problematizar o conhecimento histórico “[...] significa partir do pressuposto de que ensinar história é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas”.

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) afirma que:

No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aqueles difundido pelos meios de comunicação.

A problematização pode ser o pontapé inicial da aula de história, uma “maneira de iniciar o planejamento de ensino e de organizar a aprendizagem”, tendo como principal objetivo “[...] colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análise do passado.” (SCHMIDT; CAINELLI, p.53)

Para tanto, ao trabalhar com a história local como estratégia de ensino de introduzir conteúdos, além dos manuais didáticos articulando conteúdos nacionais e mundiais, pode levar o aluno a desenvolver a consciência histórica e perceber a história da sua localidade e sentindo -se como parte dela. Para Schmidt , a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "[...] revela o tecido da mudança temporal e na qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças." Segundo Rüsen, a consciência histórica relaciona:

[...] ser (identidade) e dever (ação) em uma narrativa significativa que torna os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade ao sujeito a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, confirmando uma expectativa futura a essa atividade atual(apud SCHMIDT, 2007, p. 194)

Segundo Schmidt (2007, 191), o trabalho com história local "[...] pode também facilitar a construção de problematização; a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História". Pode inserir-se, a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas no espaço nacional e internacional.

Trabalhar com a memória histórica da cidade de Londrina, focalizando na mudança da paisagem urbana com a chegada e permanência da ferrovia e seus espaços construídos, modificados e mantidos como memória coletiva, permite lidar com uma simbologia muito forte para a cidade e seus habitantes. Segundo Cainelli (2008), em se tratando da História da cidade existe um significado apropriado pelos sujeitos que transitam pelos locais chamados históricos e contam aos seus filhos algo sobre a cidade onde moram. Dessa forma, para trabalhar o que restou da ferrovia, do trem através de documentos escritos, mapas, fotografias e das mais variadas vozes, pode :

[...] possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade em que vivem, oficial da cidade com suas próprias histórias de vida, suas experiências sociais e suas lutas cotidianas, bem como experiências sociais e cotidianas de outras épocas. A memória torna-se, assim, elemento essencial na busca da identidade individual e coletiva .(MENEZES e SILVA, 200, p. 220)

Citando Le Goff, Menezes e Silva (2007, p. 220) afirmam: “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje...”

3 - Narrativa histórica

De acordo a historiadora Isabel Barca (2000), “[...] a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas”. Segundo a autora, podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.). A narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias.

O que significa narrar a história? Para Isabel Barca (2000, p. 58):

Narrar a História é compreender o Outro no tempo. A narrativa histórica constrói-se por argumentos fundamentados em evidências. Para os alunos, esta narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, ele precisa propor um diálogo entre as suas ideias históricas com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim, percebe-se que a natureza da História é interpretativa. Diante disso, os alunos devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos estudantes são constituídas pelas temporalidades e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores.

Assim, a partir da análise das narrativa históricas, elaboradas pelos alunos sobre o tema proposto, em sala de aula, nos permitiu perceber como os alunos organizam sua ideias e constroem explicações interpretativas do passado estudado.

4- Metodologia

O processo de implementação teve a duração de 16 aulas divididas da seguinte forma:

- I. 1ª aula: Apresentação da proposta de trabalho e elaboração da primeira narrativa histórica sobre a História de Londrina
- II. 2ª e 3ª aulas: exposição das ideias tácitas dos alunos no quadro a respeito do tema e análise de fotografias da cidade de Londrina, identificando autor, data, comentários.
- III. 4ª aula: duplas os alunos responderam ao questionário a respeito das fotografias e escreveram um texto sobre a cidade de Londrina a partir das fotografias.
- IV. 5ª, 6ª e 7ª aulas: Utilização do material pedagógico produzido: “Nos trilhos da Modernidade, a ferrovia em Londrina” através de leitura, aula expositiva, realização de atividades propostas no próprio material e debate em sala de aula.
- V. 8ª aula: elaboração de desenho sobre Londrina quando fundada e Londrina hoje.
- VI. 9ª a 13ª aulas: visita ao Museu Histórico de Londrina o Padre Carlos Weiss.
- VII. 14ª aula: A professora de Língua Portuguesa trabalhou com os alunos um resumo sobre a cidade de Londrina, elaborado no grupo de apoio.
- VIII. 15ª aula: Elaboração da segunda narrativa histórica sobre a história de Londrina.
- IX. 16ª aula: Comparação entre a primeira e a segunda narrativa histórica na perspectiva da metacognição.

Logo após a elaboração da primeira narrativa histórica, as ideias dos alunos

foram categorizadas para que fossem analisadas.

Esta análise foi feita de forma global separando as respostas por categorias (FERREIRA. et al , 2004) . As ideias dos alunos foram categorizadas como Conceitos Históricos - ‘Científicos’ (por conter em seu conteúdo a relação presente passado, tempo e espaço, diferenças e semelhanças, permanência e continuidade colocando o aluno como agente ativo na construção do conhecimento). Ideias que foram categorizadas como Conceitos Históricos - Aproximados (por que seu conteúdo contém somente algumas propriedades do conceito Científico e não o todo) Ideias que foram categorizadas como Conceito Alternativo – senso comum (por conter em seu conteúdo ideias criadas pela população ao longo dos anos). Ideias que foram categorizadas como Conceito Alternativo - Subjetivo (por conter em seu conteúdo ideias que se afastam do Conceito Histórico).

5- Apresentação dos resultados

As ideias dos alunos depois de categorizadas permitiram a construção de dois quadros, sendo o primeiro com a apresentação das ideias tácitas e o outro contendo as ideias depois da elaboração da segunda narrativa história.

Dessa forma, a primeira narrativa histórica possibilitou o levantamento das seguintes ideias dos alunos sobre a história de Londrina:

Quadro 1 – Exploração das ideias tácitas dos alunos

Conceitos subjetivos	Conceitos senso comum	Conceitos Aproximados	Conceitos Históricos
Nova praça do japonês	Havia floresta e hoje a	Terras sem saúva	Londrina fundada
As coisas antigas são	camada de ozônio tem	Havia índios antes da	em 1930
bregas hoje	buracos	ocupação	Chegada dos
Índios comiam	Antes não era	Os portugueses	pioneiros
mandioca	moderno hoje sim	chegaram e	Companhia de
Chegavam de barcos	Não tinha asfalto	dominaram	Terras
A cidade foi crescendo	Era barro, Pé	Os índios já estavam	vendia os lotes
com o passar do tempo	vermelho	aqui Europeus tiveram	Chegada a Três
Corrupção na política	Londrina não tinha	na região	Bocas
Hoje uso de drogas	prédios	Muitos pés de café	Portugueses fizeram

Violência	O trem está no museu	Pequenos Ranchos	os
Melhor no passado,	Carros e máquinas	Pedro Álvares Cabral	índios escravos
não	não	dominou e dividiu o	Chegada ao Marco
havia roubos	eram modernos	território	Zero
Não sabe sobre o tema	Mulheres costuravam	Londrina era diferente	Propaganda no
	e	de hoje	exterior
	homens trabalhavam	Museu conta a história	Londrina tem
	na	de Londrina	modernidade
	roça	Terra fértil, Terra roxa	
	Londrina pequena	Trem hoje carrega	
	Londres	alimentos	
	Londrina cidade nova	Utilizavam carroças,	
		trem e animais	

O processo de levantamento das ideias tácitas dos alunos foi muito importante e essencial para o debate, pois, após a elaboração da primeira narrativa histórica foi colocado no quadro as ideias dos alunos a respeito do tema e realizado um debate sobre o conteúdo, se já haviam estudado, quando, se conheciam os lugares que citavam em seus textos, se os parentes próximos comentavam sobre a história da cidade. Logo após o debate caloroso, foi dado aos alunos algumas fotos que trata de diferentes épocas da cidade de Londrina e aplicado um questionário sobre a história da cidade e sobre as pessoas que viviam na cidade antes e depois da década de 30. como viviam as pessoas do passado e como vivem hoje, existe diferenças, quais e ainda elaborarem em duplas um texto que falasse da história de Londrina a partir das evidências apresentadas: as fotografias. Dessa forma, foi possível preparar as aulas sobre a história da cidade a partir das ideias prévias dos alunos.

Percebemos na fala dos alunos que a questão da diferença entre o passado e o presente está marcada na paisagem da cidade, por exemplo: antes era mato e hoje tem prédios; a cidade foi crescendo e os espaços foram sendo ocupados; onde havia floresta não há mais; onde havia casas de madeira há casas de tijolos e; onde não havia tecnologia, hoje há muita. Para os alunos, a medida que a cidade foi crescendo a paisagem urbana foi se modificando: o que servia como estação de trem hoje é usado como museu e onde só havia barro, hoje já possui asfalto. É a modernidade e a tecnologia permitindo que a cidade tenha as características atuais.

Outra pergunta foi proposta: Como viviam as pessoas do passado em Londrina? E hoje?

Temos a afirmação de Mateus e André*

Algumas pessoas viviam em casas de madeira, e em vez de viajar de avião eles viajavam de ter e hoje modernos.

Jennifer e Sara afirmaram:

Elas ficavam doentes porque tinha muito mato e onde tem muito mato, tem cobra, inseto e outros animais e hoje: Muito bem hoje, a tecnologia já avançou e antes quase não tinha esses carros modernos por isso que hoje as pessoas vivem muito bem.

O passado, idealizado pelos alunos, quando os mesmos consideraram que as pessoas que viviam no passado tinham uma boa vida, somente não tinha acesso à tecnologia de hoje em dia. Durante o debate desta questão os alunos levantaram um problema que os afeta diretamente - o fato de poder brincar na rua livremente, subir em árvores, tomar banho nos rios - que segundo eles era possível no passado e hoje não mais.

Para os alunos, as pessoas do passado não eram diferentes das pessoas de hoje só levavam uma vida diferente. Peter Lee (2001, p.27), ao trabalhar o conceito de empatia histórica, coloca que o ponto crucial para o desenvolvimento da compreensão da história é o fato da explicação de como as pessoas pensavam no passado, dessa forma “[...] muitos alunos compreendem que as pessoas do passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós”. O sistema de valores e a situações do passado permite “[...] continuar a construir a história considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar.”

Como as evidências utilizadas (cópias de fotografias) são datadas os alunos Do 6º ano elaboraram um texto onde aparecia uma sequência cronológica e estabeleceram comparações entre o que não existia quando Londrina foi ocupada e o que foi aparecendo no decorrer do tempo: uma análise, partindo do tempo presente para o passado, sobre o mesmo espaço. Foi pedido que os alunos levassem para casa as cópias das fotografias e mostrassem aos pais/responsáveis e debatessem com os mesmos sobre o que estávamos estudando e trouxessem o resultado para a próxima aula.

* O nomes aqui utilizados são fictícios

Nas aulas seguintes foram trabalhados os conteúdos referentes à História Local com a utilização do material pedagógico produzido na fase anterior do PDE: Nos Trilhos da Modernidade: a ferrovia em Londrina, e também houve reforço de outras disciplinas como geografia e língua portuguesa. Foram elaborados desenhos e realizada uma visita ao Museu Histórico de Londrina, os alunos escreveram um relatório sobre a ida ao museu. E, por fim, foi retomado o mesmo questionário aplicado na primeira aula e solicitado que elaborassem uma segunda narrativa histórica sobre o conteúdo.

Para perceber o nível de mudança conceitual foi feita comparação entre as respostas dos alunos nas Fichas das ideias tácitas dos alunos na primeira e segunda narrativa histórica. As ideias dos alunos contidas na segunda narrativa histórica foram categorizadas da mesma forma da primeira, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Segunda estudo exploratório

Conceitos subjetivos	Conceito do senso comum	Conceitos Aproximados	Conceitos Históricos
Era uma cidade pequena Londrina tinha coisas que não são modernas Londrina é Linda Tem a praça do “japônês” No passado havia reis, castelos, príncipes e princesa Londrina é maravilhosa Melhor lugar para morar Londrina foi simples e	O trem foi substituído por automóveis Muitas árvores Não tinha asfalto Casa de madeira Café Terra fértil - Londrina Capital do café	Trem transportava pessoas e hoje alimentos 1934 – Londrina tinha bastante árvore Onde hoje é museu era a estação de trem Os trens carregavam café Primeiro nome de Londrina Marco Zero, - No passado Londrina era só centro Considerada cidade do café	• Londrina fundada na década de 1930 do século passado - Localização norte do Paraná - Londrina pertencia a Jataizinho - para Londrina vinha gente e São Paulo outras cidades 1934 – mato e primeiras casas de pau-a-pique - 1935 , inauguração da primeira estação de trem - Maria fumaça ((locomotiva a vapor) - 1938 , já havia urbanização 1938 – Londrina não era asfaltada, tinha comércio, já

ficou rica		não tinha muito mato - 1960 – fundada a segunda estação de trem -Fundada e loteada pela CTNP, Loteada pelos ingleses - Lord Lovat inglês - Londrina tinha índios e mato. Os lavradores tiraram os índios - Primeiro era para produzir algodão - Importância do café - Trem considerado - Geada negra - Patrimônio Três Bocas - Pioneiros - Abertura de picadas para chegar em Londrina - As coisas estão preservadas no museu -Primeira Hidrelétrica no Parque Arthur Thomas - Fazia propaganda das terras férteis

Após a análise comparativa dos dados categorizados do quadro 1 e quadro 2 constatamos uma mudança de conceito por parte dos alunos. Na primeira Narrativa histórica, os mesmos apresentavam dificuldades quanto às características do conteúdo proposto, e quando o faziam, as mesmas apareciam de uma forma muito simplista, quase sem conteúdo, sendo os conhecimentos demonstrados muito incipientes. Quando os alunos elaboraram a segunda narrativa histórica percebemos que os mesmos detiveram um maior número de

saberes como: periodização, localização no espaço, conceito de colonização, presença indígena. Esse conhecimento que foi, dessa forma, construído ao longo de várias aulas.

Assim Gabriel, 10 anos, em sua primeira narrativa sobre de Londrina escreveu:

Quando foi fundada Londrina não tinha calçada. Era terra, não tinha carros igual os de hoje mas tinha carroça, não tinha computador, mas tinha máquina de escrever, as televisões não eram coloridas como hoje. Quem fundou o Brasil foi Pedro Álvares Cabral e daí eles repartiram em territórios e aí surgiu Londrina.

Na segunda narrativa, o mesmo aluno escreveu:

Eu sei que Londrina foi fundada na década de 1930 pela CTNP – Companhia de Terras Norte do Paraná – e que o proprietário era Lord Lovat, um inglês e que Londrina começou a evoluir a partir da década de 1940. Londrina também foi uma cidade do município de Jataizinho, mas hoje é diferente, agora Jataizinho é uma cidade do município de Londrina. E também, Londrina era só mata, então os lavradores tiravam os índios para tirar o mato para expandir a cidade.

A partir da elaboração da segunda narrativa, percebemos o surgimento de várias características que envolvem a história local e ao mesmo tempo aparece uma preocupação dos alunos em contextualizar o assunto estudado no espaço e no tempo, assim demonstrar sobre a fundação de Londrina e as transformações da paisagem urbana ao longo da história. Também foi possível perceber que os alunos adquiriram um vocabulário novo a partir de novos conhecimentos, o que não aparecia anteriormente. Dessa forma, o segundo texto produzido já aparece com maior complexidade que o primeiro.

Ao longo do processo ainda apareceram narrativas que não se modificaram mesmo com a intervenção da professora trabalhando com o conteúdo proposto.

Como podemos notar na ficha da segunda narrativa histórica:

“Londrina é linda”, “melhor lugar pra se viver” e também “ tinha coisas que não são modernas”. Dessa forma os alunos apresentaram uma compreensão fragmentada (Barca e Gago, 2004), demonstrando uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem vinculada.

Considerações finais

O fato de aliar o trabalho teórico com a prática no contexto da sala de aula foi uma experiência enriquecedora, tanto pessoal quanto profissionalmente.

O método da educação histórica utilizada no trabalho permitiu ouvir todas as vozes e opiniões envolvidas no processo de reflexão, articulando alunos, professora regente, grupo de apoio da escola e professora orientadora. Ouvir as opiniões, debater as ideias, partilhar situações cotidianas, envolver os alunos em torno de um debate sobre a história local foi uma experiência que demonstrou a viabilidade do método para ensinar história. Os registros construídos são riquíssimos e podem ainda ser explorados. A experiência em questão se revestiu de grande interesse na prática de lecionar e envolveu todos os segmentos da escola. E ainda, permitiu analisar a mudança de conceitos percebida nos alunos em relação à significação histórica do conteúdo proposto.

Dessa forma, uma parte considerável do grupo de alunos alcançou o que chamamos de literacia histórica que analisa primeiro as ideias dos estudantes sobre os conteúdos da disciplina de história e, segundo, a orientação dos alunos em direção ao passado (tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). Assim, a partir do conteúdo estudado, puderam explicar de modo mais completo, por meio do qual refletiram sobre o conteúdo e sobre a metodologia durante o processo.

Ainda percebeu-se que as aulas se tornaram agradáveis devido ao grande interesse dos alunos a respeito do tema. Os alunos tomaram consciência da importância dada às suas ideias prévias para que o projeto fosse tão bem-sucedido. As aulas foram envolventes e os alunos demonstraram grande curiosidade e disposição em participar das atividades propostas.

Também foi possível perceber uma mudança por parte dos alunos quanto à questão dos conceitos históricos, assim como dos professores envolvidos, demonstradas tanto na participação efetivas nos encontros do grupo de estudos, como em sala de aula, quando professores que lecionam na turma demonstraram grande curiosidade quanto ao método por se apresentar de maneira diferente dos utilizados até o momento.

Dessa forma, através das perguntas levantadas, da reflexão e construção sistematizada por parte dos docentes ocorreu uma modificação nos paradigmas do ensino/aprendizagem. A possibilidade da educação histórica se apresentar como um modelo aberto, dinâmico, maleável e incompleto, porque está sempre em construção afasta a forma antes utilizada planejada linearmente e apenas por objetivos.

E, finalmente, com o presente trabalho pretendemos apresentar e compartilhar essa experiência de sucesso em sala de aula e que de alguma forma possa servir para a prática

docente de outros professores do ensino fundamental e médio

Referências

ARRUDA, Gilmar. *Cidades e Sertões*. Bauru: EDUSC, 2000. (Coleção História)

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: ensinando e aprendendo história no ensino fundamental :Texto Mesa Redonda apresentado no VIII encontro Nacional dos pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Básico, 2008.

GONÇALVES, Maria de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 175-185.

FERREIRA, Arminda. et al . O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º.ano. In. BARCA, I.(org.).*Para uma educação histórica com qualidade*. Braga: Uminho, 2004,p.147-166.

BARCA, I E GAGO, M. *Uso das narrativas em história*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. pp 29-39 <http://hdl.handle.net/1822/653>

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Barca, Isabel. (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica. Universidade do Minho,p.13-29,2001.

_____. *Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista. Educar, Curitiba: Editora UFPR , 2006 . Vol.1 . Especial. Dossiê: Educação Histórica. p. 131-150*

MENEZES, Leila Medeiros de e SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando História nas séries iniciais: Alfabetizando o olhar. In: _____. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007.215-228

OLIVEIRA Sandra Regina Ferreira de: O Cotidiano Escolar como categoria central

nas investigações sobre o conhecimento histórico . Apresentado no VIII

encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica.. In: _____. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 187 - 198

SCHMIDT, Maria auxiliadora e CAINELLI, Marlene. In *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004

SILVA, Giane de Souza. *História Local: uma experiência em educação histórica*. PDE/2009. publicado no portal

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf> (acessado em 20/03/2012)

33. POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO MÉDIO

*Giovanna Aparecida Schittini dos Santos*⁹³

O texto apresenta uma experiência desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Médio do CEPAE-UFG e tem como eixo norteador os pressupostos da Didática da História, da Educação Histórica e da Educação Patrimonial. Para tanto, a experiência baseou-se na identificação das ideias históricas dos alunos sobre patrimônio histórico, visando intervenções que possibilitassem novas formas de lidar com o passado e com a memória. Estas intervenções foram feitas a partir da leitura e debate de diferentes documentos que abordam o patrimônio, como notícias de jornais, fragmentos adaptados de textos acadêmicos e documentos históricos relativos ao contexto histórico de criação do SPHAN. Esta gama de documentos constituiu-se também em material de pesquisa para que os alunos questionassem o caráter de tradição presente nos discursos sobre o patrimônio e construíssem narrativas alternativas sobre a temática, aproximando-se assim de formas mais complexas de consciência histórica.

Palavras-chave: educação patrimonial, educação histórica, consciência histórica.

As definições de patrimônio histórico são múltiplas e se relacionam com os contextos históricos nos quais emergem, implicando no tombamento e restauro de um conjunto de bens e no descaso ou não posicionamento em relação a outros bens. O confronto destas posições conduz a alguns questionamentos: quais os pressupostos que definem o valor histórico do que é considerado patrimônio? Quais os grupos sociais existentes por trás das políticas de tombamento do patrimônio? Estas discussões já foram feitas por diversos pesquisadores, como Fonseca (2003) e Horta (1999). Apesar de já debatidas, tais questões são proveitosas no contexto do ensino de história e no trabalho com educação patrimonial. No entanto, como essas reflexões podem contribuir para a investigação das ideias históricas de alunos e alunas acerca do patrimônio histórico, seu valor simbólico e para a compreensão de como lidam com o passado? Quais as possíveis contribuições que a identificação e problematização dos discursos e processos de construção do patrimônio histórico podem apresentar para novas formas de lidar com o passado?

Estas reflexões nortearam a experiência com educação patrimonial com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE-UFG)

93

Mestre em História e Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE-UFG)

ora apresentada. O tema foi inserido no conteúdo sobre mineração na América Portuguesa no século XVIII, a partir do eixo temático: “Poder e patrimônio histórico”. O trabalho foi feito a partir de diálogos com o Projeto de Ensino de História desta instituição, com os pressupostos da Didática da História e da Educação Histórica, visando a compreensão das ideias históricas dos alunos sobre patrimônio histórico.

O texto foi estruturado em três partes: a primeira apresenta a concepção de Didática da História e as possibilidades de diálogo com a educação histórica e a educação patrimonial; a segunda analisa o contexto de tombamento das cidades históricas mineiras dentro da ótica do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico-Artístico Nacional) e sua vinculação com o Estado Novo e a última apresenta a experiência, retomando o diálogo entre educação histórica e educação patrimonial.

Diálogos entre Didática da História, Educação Histórica e Educação Patrimonial

A Didática da História foi considerada por muito tempo como uma disciplina responsável pelos métodos, técnicas e formas de transmissão do conhecimento histórico. No entanto, alguns historiadores da década de 1960 como Klaus Bergmann ultrapassaram esta concepção, compreendendo a Didática da História como a área da ciência da história que estuda a dinâmica da consciência histórica num contexto histórico específico. (BERGMANN, 1989).

O conceito de consciência histórica será compreendido aqui a partir das teorias de Rusen, que a considera como “[...] 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). O ato de dar sentido à experiência do tempo é feito através da rememoração, o que faz com que a consciência histórica funcione por meio da memória.

Rüsen propõe uma tipologia da consciência histórica, dividindo-a em quatro categorias: tradicional, exemplar, crítica e genética (2001). A *consciência histórica do tipo tradicional* caracteriza-se pela apresentação da totalidade temporal como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado oriundos da tradição, rememorando fatos que remetem às origens (festas religiosas, monumentos públicos, etc.). A *consciência histórica exemplar* também tem na tradição sua origem, mas cria a partir dela exemplos que representam regras gerais da

conduta humana, gerando narrativas exemplares. A *consciência histórica do tipo crítico* rompe com o passado enquanto tradição e exemplo ao concebê-lo enquanto processo, formulando pontos de vista alternativos sobre este passado. A criação de histórias alternativas à tradição é feita através da reunião e análise sistemática das fontes. Por fim, a *consciência histórica genética* considera os diferentes pontos de vista em sua historicidade, articulando-se em perspectivas mais amplas de mudança temporal, o que permite a compreensão da complexidade da vida social. Este tipo de consciência histórica, “trata [...], portanto, de racionalmente trazer à memória um passado estável (que se nega à mudança, pois é filho de um raciocínio pré-moderno) e não se satisfazer com isso, mas interpretá-lo de forma perspectiva” (ALVES, 2011, p. 71).

O ensino de história contribui para o desenvolvimento da consciência histórica do tipo crítico e genético, superando, mas não excluindo formas tradicionais de consciência histórica (LEE, 2001). Estas formas de consciência podem ser desenvolvidas através da cognição histórica situada⁹⁴ na própria ciência da História e possui como um de seus elementos a aprendizagem histórica multiperspectivada baseada na ideia da interpretação histórica. Esta perspectiva possibilita que “... os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento, no sentido possível da recriação das relações entre a história do presente e do passado.” (SCHIMDT, 2009, p. 39).

Para os teóricos da Didática da História, compreender a consciência histórica e as formas de pensamento histórico dos alunos significa maiores possibilidades de superar as formas de consciência histórica tradicional-exemplar, tendo em vista o caráter efetivo do ensino, aprendizagem e dos processos formativos da História.

Ao propor a investigação da consciência histórica, a Didática da História dialoga com a Educação Histórica, metodologia que possui seus fundamentos na própria epistemologia da História e que tem como objetivo central o diagnóstico do pensamento histórico construído dentro e fora do ambiente escolar através de pesquisas de cunho sociológico-antropológico, promovendo nos alunos modificações na forma de compreender historicamente o mundo (BARCA, 2007).

Para esta metodologia, levar em consideração as ideias históricas prévias dos alunos é fundamental, pois a partir do pensamento histórico generalista dos alunos se fazem possíveis

⁹⁴ A cognição histórica situada tem como princípios a experiência, orientação e interpretação do tempo, como fundamento a História como construção temporária e questionável do passado e como objetivo a superação de formas tradicionais de consciência histórica. (SCHMIDT, 2009)

intervenções visando novas formas de experiência, interpretação e orientação no tempo. Para a Educação Histórica, o ensino escolar da disciplina enfatiza os “conceitos substantivos”, como revolução, feudalismo, capitalismo, absolutismo e socialismo considerados fundamentais para o aprendizado histórico. No entanto, ensinar e aprender história significa a mobilização de outros conceitos, chamados de “conceitos de segunda ordem”, relativos à natureza da História, como narrativa, evidência, explicação, causa, mudança e compreensão, considerados como estruturadores do conhecimento histórico (LEE, 2001).

A articulação das três dimensões temporais não ocorre apenas nas operações da consciência histórica, mas também nas construções discursivas em torno do patrimônio, já que o ato de tombamento é feito no presente, buscando sacralizar bens e discursos do passado para sua perpetuação no futuro. Dessa forma, os bens patrimoniais tornam próximo o que é distante no tempo e no espaço, configurando-se no que Pierre Nora denomina de memória transformada em História. Segundo este autor, é através deste tipo de memória que as políticas de preservação patrimonial estabelecem os “lugares de memória”, pautados por relações de poder, seja de sentido político ou identitário (NORA, 1993).

Estas reflexões têm norteado o trabalho pedagógico com patrimônio histórico realizado pela Educação Patrimonial. Um de seus objetivos é a desmistificação do senso comum arraigado na história tradicional elitista, que percebe como patrimônio apenas aquilo que é tombado e distante de seu cotidiano (HORTA, 1999).

Estes procedimentos realizados pela Educação Patrimonial possibilitam novas formas de lidar com o passado e, portanto, o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética. Os alunos possuem uma série de ideias sobre o patrimônio integrantes de sua cultura histórica⁹⁵ que devem ser consideradas no trabalho com educação patrimonial, principalmente quando parte-se do princípio de que a consciência histórica articula-se através da memória e de que a cultura histórica articula memória histórica com aspectos políticos e estéticos.

As interações entre as três dimensões temporais presentes no patrimônio histórico e também definidas pela consciência histórica abrem possibilidades de trabalho e diálogo entre a didática da história, a educação histórica e a educação patrimonial. Se as ideias históricas dos alunos sobre o patrimônio forem identificadas a partir dos pressupostos da Educação História e analisadas a partir da Didática da História, sua problematização e desnaturalização

⁹⁵ A cultura histórica é vista como “o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana” (RUSEN, 2007, p. 21).

– realizadas pela Educação Patrimonial - tornam-se mais significativas, possibilitando o desenvolvimento de um olhar contextualizado e historicizado não apenas para o patrimônio histórico, mas também para o passado com o qual se relaciona e para os discursos legitimadores destes patrimônios, construindo narrativas históricas diversas das oficiais.

Discursos e poderes em torno da construção do patrimônio histórico colonial no Brasil

Existem diversos sentidos para a categoria patrimônio histórico cultural, mas neste texto parte-se da compreensão de patrimônio como o conjunto de bens móveis e imóveis através dos quais é definida a identidade dos indivíduos e da coletividade. O conjunto destes bens constitui-se numa construção narrativa, com o objetivo de construir memória e identidade nacional (GONÇALVES, 1996).

A seleção dos bens que compõem a narrativa sobre patrimônio não é feita de forma aleatória ou realizada a partir de valores que partem dos próprios bens, visto que estes não possuem em si mesmos identidade ou cultura. Os sentidos simbólicos do patrimônio cultural são instituídos por grupos sociais com interesses específicos e informam sobre quais bens e valores devem ser preservados, alterando de acordo com o contexto histórico de criação e seleção do patrimônio histórico cultural.

As primeiras ações acerca do patrimônio histórico no Brasil datam da década de 1930, com a criação do SPHAN em 1937. Neste período, o conceito que norteou a política de patrimônio se limitou aos monumentos arquitetônicos relacionados ao passado brasileiro e se vinculava aos ideais modernistas de conhecer, compreender e recriar o Brasil, através da valorização da tradição. Vivia-se o “Estado Novo” no qual a construção de uma identidade nacional era de interesse político, atrelada à ideia de que o país adentrava em um novo período republicano. Segundo Rodrigo Melo de Andrade, fundador e diretor do SPHAN durante 30 anos era “(...) dever do Poder Público defender o patrimônio artístico da nação e que fazem parte das tradições de um povo os lugares em que se realizara os grandes feitos de sua história...” (BRASIL, 1933)

O patrimônio construído na década de 1930 significou uma escolha oficial calcada na singularidade dos bens, o que também envolveu exclusões. Ao delimitar os bens que seriam tombados, eliminava-se o fragmentário e criava-se uma coleção simbólica unificadora, proporcionando uma base cultural semelhante a todos, independente da diversidade dos

grupos sociais existentes. Tombar e conservar os palcos dos grandes feitos da história brasileira significou a preservação dos testemunhos do poder da elite como integrantes da identidade da nação brasileira e a exclusão de bens que não se enquadravam no ideal cristão e lusitano.

As escolhas do SPHAN tiveram como eixo inicial as cidades históricas coloniais de Minas Gerais, notadamente Ouro Preto, considerada pelo Decreto que a tombava como “teatro de acontecimentos de alto relevo histórico na formação de nossa nacionalidade e de possuir velhos monumentos, edifícios e templos de arquitetura colonial” (BRASIL, 1933). Dessa forma, Ouro Preto foi dimensionada como um poderoso símbolo da identidade brasileira. A construção do patrimônio histórico também realizou recortes nesta cidade, visto que o tombamento dos bens limitou-se a símbolos que reiteravam os poderes políticos, sociais e religiosos da elite branca, do catolicismo, das classes dominantes e das edificações que simbolizavam o poder estatal excluindo bens referentes ao que se compreende hoje por minorias étnicas e culturais. (COSTA e CASTRO, 2008).

O SPHAN construiu assim uma narrativa material que converge com a da história tradicional produzida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e que narra os grandes feitos da história. Estes bens produzem um discurso sobre a realidade, composto por memória e esquecimento e indicar este caráter permite a compreensão de um processo que envolve grupos sociais e interesses políticos.

Desse modo, identificar a existência de relações entre memória e poder implica a compreensão do caráter político das lembranças, dos esquecimentos e a seletividade da memória. Neste sentido, é interessante ressaltar a confluência entre os estudos sobre memória e a Teoria da História, principalmente em decorrência das tentativas de diálogo entre educação patrimonial e didática da história ora estabelecidas. Rüsen ao analisar a cultura histórica afirma que esta “articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica, cultivado pela ciência, com o aspecto político e estético dessa mesma elaboração”. (2007, p. 122). Portanto, uma concepção de história tradicional (ciência), interage com formas de assegurar a validade de dominação do poder do “Estado Novo” e com aspectos estéticos de extraordinariedade transformados em conteúdo histórico.

Poder, patrimônio e consciência histórica: o relato da experiência.

A Proposta de Ensino de História do CEPAE (2004) tem como um de seus objetivos desenvolver nos alunos a compreensão de que o conhecimento histórico é uma construção provisória e questionável do passado, objetivo trabalhado a partir de eixos temáticos em detrimento de concepções cronológicas da história, o que não significa que os eixos temáticos sejam tratados de forma estanque, mas sim contextualizados historicamente.

Esta abordagem foi o eixo norteador da experiência relatada e levou em consideração as especificidades do Ensino Médio, nível de ensino no qual os alunos possuem determinado domínio sobre os grandes processos históricos – dos quais se depreende os conceitos substantivos, referentes aos conteúdos da História. Portanto, não é o caso de reapresentar as mesmas narrativas e metodologias abordadas no Ensino Fundamental, mas propor eixos temáticos mais complexos e narrativas mais densas do saber histórico atreladas a procedimentos de pesquisa realizados pelos próprios alunos.

A partir destas reflexões e do campo específico da Educação Histórica, foi realizada a investigação das ideias históricas dos alunos a respeito do patrimônio, com o objetivo de planejar as ações didáticas, através da metodologia chuva de ideias. Eles foram estimulados a expressar suas concepções sobre patrimônio, a partir de uma pergunta simples: “O que é patrimônio?”. As respostas demonstraram níveis semelhantes de percepção sobre o tema: patrimônio como herança familiar, patrimônio histórico como herança do passado, algo a ser preservado, patrimônio como algo raro. Nesse sentido, as ideias históricas dos alunos a respeito de patrimônio demonstraram, no geral, a presença de uma consciência histórica tradicional, que vê no patrimônio histórico algo que remete às origens e à tradição.

Após esta metodologia, foram entregues aos alunos duas notícias de diferentes jornais de grande circulação que tratavam da questão do patrimônio. A primeira, intitulada “Comerciantes de Ouro Preto protestam contra obra na Rua São José”, de 29 de junho de 2011, abordava as disputas entre comerciantes, moradores, turistas e a prefeitura do município em torno da obra realizada. A segunda, “Casa onde foi fundada a umbanda, em São Gonçalo, será demolida esta semana”, foi publicada em 2 de outubro de 2011 e tratava da demolição de um imóvel no Rio de Janeiro e dos debates feitos a partir desta demolição. Feita a análise das notícias foi colocada a seguinte questão (a partir das ideias históricas prévias dos alunos): “Se o patrimônio é uma herança do passado, como explicar diferentes posturas em relação ao tombamento de dois bens que remetem à história do Brasil?” A intenção era colocar os alunos diante de uma problemática que implicasse demandas de sentido advindas da vida prática

atual. Os alunos não souberam responder à questão, apresentando carências de orientação frente à situação apresentada.

Em seguida as questões sobre patrimônio foram temporariamente suspensas para o estudo e análise da sociedade mineradora na América Portuguesa, realizada pelo viés da legislação e do poder. Nesse sentido, os documentos *Regimento de Minas* de 1702 e a legislação extravagante foram analisados, buscando compreender as tentativas de normatização e controle por parte da coroa portuguesa sobre a sociedade do período e em relação aos diferentes grupos sociais, a partir de fragmentos das reflexões realizadas por Laura de Mello e Souza (2006), que salienta o caráter contraditório e questionável do poder real na colônia. Para contrapor a análise em questão, trechos da obra de Raymundo Faoro (1979) também foram trabalhados, devido à importância conferida por este autor ao aspecto repressor da administração colonial. O trabalho com vertentes historiográficas diferentes teve como objetivos a reflexão sobre o alcance do direito na sociedade, suas vinculações com esferas políticas, jurídicas e sociais e a compreensão de que o conhecimento histórico é uma construção provisória do passado.

Para retomar as questões sobre patrimônio e interligá-las às discussões sobre mineração na América Portuguesa, realizou-se uma aula-campo na cidade de Ouro Preto, com o objetivo principal de problematizar o patrimônio histórico arquitetônico da cidade ligado à mineração. Para tanto, os alunos receberam um roteiro de análise do patrimônio, que consistia nos seguintes itens: pesquisa - campo a locais pré-determinados (Casa dos Contos, Igreja Matriz Nossa Senhora do Pilar e Museu da Inconfidência) com o acompanhamento da professora e a cinco prédios históricos de sua escolha, com base em uma lista de bens tombados pelo IPHAN previamente fornecida. Os alunos foram orientados a seguir determinados critérios para a pesquisa: identificar o conjunto arquitetônico do centro histórico (disposição dos prédios, suas funções atuais e fachadas), dos bens arquitetônicos (divisão interior, obras de arte, esculturas e artefatos existentes), fotografar os locais permitidos, coletar o máximo possível de material fornecido pelas instituições e, a partir desta análise e da coleta destes dados, acrescentar: ano ou década de construção dos bens arquitetônicos, data de tombamento, funções na época de construção e funções atuais e, no caso de museus, seus itens, objetivos gerais e das coleções expostas.

Em sala de aula os alunos foram orientados a criar uma lista dos bens tombados, a partir da coleta de dados e da apresentação detalhada dos bens feita pelos colegas. O objetivo era a

realização de uma leitura dos tombamentos, visando desnaturalizar o patrimônio. A partir destas informações, os alunos foram estimulados a buscar características comuns aos bens e chegaram a duas conclusões fundamentais: a grande maioria dos bens foi tombada entre as décadas de 1930 a 1950 e os monumentos se vinculavam às experiências religiosas católicas (igrejas, capelas, oratórios, etc.) ou à experiência do Estado (palácios, fóruns, casas de coleta de impostos, casas de câmara e cadeia, etc.).

Em seguida os alunos foram orientados a pesquisar as razões que levaram quase a totalidade dos bens de Ouro Preto a serem tombados neste período, ou seja, a buscarem reflexões específicas sobre o passado buscando sentido para o presente. Visando o desenvolvimento de procedimentos de pesquisa e a autonomia intelectual dos alunos, uma ampla gama de materiais foi debatida e disponibilizada: textos historiográficos, artigos de jornais, leis sobre o patrimônio e documentos escritos do período de criação do SPHAN, atual IPHAN. O debruçar-se sobre o passado tinha como objetivo a criação de narrativas que explicassem as posturas em relação ao calçamento da Rua São José e à demolição da casa na Rua Floriano Peixoto. Para auxiliar nos procedimentos de pesquisa, questões tangenciais foram colocadas e diziam respeito ao contexto histórico da década de 1930, às políticas culturais do período e a vinculação entre identidade e práticas de poder.

Com base nestes procedimentos, os alunos apresentaram suas reflexões aos colegas em comunicações orais e também por escrito. Seguem algumas falas transcritas sobre os temas abordados:

“Primeiro temos que desconstruir a ideia de que tudo o que é patrimônio se deu apenas para manter viva a herança de um passado, mas que é apenas uma visão particular do passado. Quem deu início ao SPHAN foi Getúlio Vargas, com a ideia de enaltecer a pátria, a representação da nossa nação, a grandeza do nacionalismo. O patrimônio de Ouro Preto remete a chegada, a estadia e todas as mudanças que os portugueses fizeram, demonstrando o patrimônio como um jogo de memória e esquecimento. Se analisarmos bem essa época, veremos que os interesses do Estado preservaram apenas a religião católica, da elite branca e europeia deixando a umbanda de lado. Se formos analisar isso, enxergamos que essa maneira de pensar só mostra o tanto que nossa sociedade foi e é racista.” (aluno T)

“A diferença entre o tratamento dos locais pode ser atribuída ao fato da religião presente naquelas igrejas é a religião que predomina na camada dominante. Então, o que é preservado é escolhido e vem da

elite branca, portuguesa e católica e não uma herança do passado.”
(aluna X)

“O discurso presente nas igrejas é o religioso e o presente na Casa dos Contos e no Museu da Inconfidência são políticos e econômicos. O governo de Vargas e o SPHAN quis confirmar seu poder restaurando e tombando estes patrimônios para que a sociedade visse uma Ouro Preto unificada e que ela tivesse a cara do Brasil, onde todos os povos teriam uma história unificada através dos monumentos históricos da cidade. O que não fazia parte disso foi excluído, como o caso do terreiro de umbanda” (aluna A) -

“Os critérios de produção do patrimônio histórico brasileiro feito pelo SPHAN nas décadas de 1930-1950 foram basicamente aqueles que continham uma história, que eram raros. Porém essa memória era aquela escolhida pelo grupo dominante.” (aluno F)

Os discursos religiosos nos fazem ver que somos católicos e logo, portugueses, então só nos interessa a nossa religião. (aluno G)

Nos tombamentos a história religiosa e política brasileira formam uma identidade nacional incompleta, mostrando apenas o que seria mais conveniente, da elite. Por isso não tombaram o centro de umbanda.” (aluna V)

O patrimônio religioso de Ouro Preto tombado pelo SPHAN procura preservar o passado da nação representado por classes dominantes, o que quer dizer que estas seriam as únicas que realmente podem fazer a história, o que não é verdade. Já a umbanda não pode contar com isso. Aqueles que não gostam da religião ou não acham relevante reagem de forma indiferente à reforma” (aluna R)

A maioria dos imóveis tombados nas décadas de 1930 a 1950 pelo SPHAN tem discurso religioso ou político. O objetivo do tombamento destes prédios com este discurso é criar uma identidade nacional que mostra que somos cristãos e descendentes de portugueses, que exalta nossa colonização e a nossa ligação com Portugal e Europa, só que não somos ligados só à Portugal, mas à África, à China e ao Japão. Isso explica a diferença das posturas do patrimônio em relação à Rua São José e ao centro de umbanda” (aluno S)

Depreende-se que a maioria dos alunos, a partir de carências de orientação da vida prática, conseguiu se orientar no tempo mediante um pensamento histórico, respondendo de forma crítica e multiperspectivada a questão inicialmente colocada (T, X, A, F, V, R, S). Esta operação foi feita a partir do estabelecimento de relações entre a fundação do SPHAN e o governo de Vargas (alunos T, A, F, R e S). Além disso, os alunos perceberam as questões em

torno da identidade nacional neste contexto histórico (alunos T, A, V e S) e, principalmente identificaram o patrimônio nas décadas de 1930-1950 como uma construção vinculada às elites (alunos T, F, X, V, R e S). Alguns alunos (T e R) destacaram a história como uma construção, como uma determinada visão do passado, geralmente ligado às classes dominantes. O aluno T relacionou o racismo presente na sociedade atual com a ausência de patrimônios vinculados às religiões africanas, abordando questões relativas à memória e ao esquecimento, estabelecendo vínculos entre o passado e o presente, através do conceito de permanência. O aluno S abordou a presença etnocêntrica nas narrativas em torno do patrimônio. Alguns alunos, entretanto, reproduziram informações do material produzido e outros reafirmaram a identidade construída através da tradição, afirmando que apenas o que é católico deve ser preservado, caso do aluno G.

Percebe-se que os alunos, ao construírem suas narrativas, atribuíram significados diferentes ao passado a partir de demandas do presente, buscando formas de se orientar no tempo e mobilizando conceitos de segunda ordem, como explicação e causa. Desse modo, a maioria dos alunos conseguiu construir narrativas históricas significativas e modificar suas ideias históricas sobre patrimônio. Se inicialmente este era considerado como herança e tradição, ao fim da atividade compreenderam-no como uma construção de um período histórico específico e, portanto, possível de ser questionado, o que permite outras formas de lidar com o passado além das ancoradas na tradição. Além disso, ao perceberem que as narrativas presentes nos monumentos e museus históricos são uma versão histórica e não a verdade absoluta, puderam desenvolver visões multiperspectivadas da História.

Ao estabelecer diálogos entre a Didática da História, a Educação História e a Educação Patrimonial buscou-se identificar as ideias históricas dos alunos sobre patrimônio, consideradas como ponto de partida para a atribuição de novos sentidos ao passado que os alunos têm acesso, através dos monumentos tombados, por exemplo.

A partir destas ideias históricas foi elaborada uma questão-problema, que demandava novas formas de se orientar no tempo para além das calcadas na tradição, resultando na pesquisa empírica desenvolvida pelos próprios alunos, a partir dos debates e dos documentos disponibilizados. Nesse sentido, a aula-campo em Ouro Preto e a identificação da natureza do patrimônio histórico da cidade permitiram a construção de narrativas alternativas em relação ao patrimônio, inicialmente pensado como herança de um passado raro e que, portanto, deveria ser preservado.

A maioria das pesquisas em educação histórica visa compreender os diferentes significados que os alunos estabelecem em relação ao passado a partir de duas ou mais versões historiográficas específicas com o objetivo de identificar os níveis de consciência histórica presentes nas explicações históricas dos alunos, visando a proposição de ações específicas. No entanto, como o objetivo da experiência aqui relatada era estabelecer diálogos com o Projeto de Ensino de História do CEPAE e com os objetivos do Ensino Médio, optou-se por uma ação diferenciada a partir de uma questão geradora de carências de orientação que demandou dos alunos a formulação de novas narrativas através da atribuição de sentidos mais complexos em relação ao passado. Isso foi feito a partir da pesquisa empírica, através da qual os alunos mobilizaram conceitos meta-históricos, como narrativa, explicação, causa, continuidade e compreensão.

Ao compreenderem o patrimônio histórico de Ouro Preto como uma construção baseada em projetos políticos de memória, os alunos questionaram essa narrativa, compreenderam-na como uma representação. Desse modo, modificaram a forma de lidar com o passado, abandonando a concepção de patrimônio como algo dado e oriundo da tradição e interpretando-o em função das intenções humanas no tempo, aproximando-se, portanto, de formas mais complexas de consciência histórica.

Referências

ALVES, Ronaldo. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.

BARCA, Isabel. *Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115 – 126, jan.jun. 2007.

BRASIL, Senado Federal. (1933,12 de julho). Decreto nº 22.928: Erige a cidade de Ouro Preto em Monumento Nacional. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro.

BERGMANN, Klaus. *A história na reflexão didática*. São Paulo. Revista Brasileira de História, v.9, n.19, p. 29 – 42, set 89/fev 90

COSTA, Marli. Lopes. da; CASTRO, Ricardo. Vieiralves. de. Patrimônio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias? *Estud. psicol.* Natal, v. 13, n. 2, Aug. 2008.

DIAS, Thamires. Casa onde foi fundada a umbanda, em São Gonçalo, será demolida essa

semana. *Jornal Extra - Globo*. Disponível em: < <http://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/casa-onde-foi-fundada-umbanda-em-sao-goncalo-sera-demolida-esta-semana-2682118.html>>. Acesso em 09.02.2012.

FONSECA, Maria. Cecília. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina.; CHAGAS, Mário. (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-76.

GONÇALVES, José. *A retórica da perda. Os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

HORTA, Maria.; GRUNBERG, Evelina.; MONTEIRO, Adriane. *Guia de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

NORA, Pierre. Entre memórias e história. A problemática dos lugares. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. Unb, 2001

_____. *História Viva. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Unb, 2007.

SCHMIDT, Maria. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SUBÁREA DE HISTÓRIA/Cepae. *Projeto de ensino da disciplina História*. Goiânia, 2004. (mimeo.)

34. O MUSEU DE SALA DE AULA: APRENDER HISTÓRIA COM OS OBJETOS

Glória Solé
gsole@ie.uminho.pt

Introdução

Neste texto procura-se estabelecer o interface entre o ensino da História, a utilização e a exploração de objetos e construção de museus em sala de aula com base em investigação empírica relacionada com a Educação Histórica. No enquadramento teórico apresentam-se e analisam-se vários estudos internacionais que procuram evidenciar a importância da utilização de objetos em sala de aula como fontes históricas, assim como a construção de museus, para o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão histórica desde os primeiros anos de escolaridade.

Numa segunda parte sistematizam-se as principais potencialidades didático-pedagógicas da utilização deste tipo de fonte para o ensino da História, apresentando-se algumas orientações de carácter pedagógico de como explorar objetos, que evidenciam a especificidade muito própria deste tipo de fonte histórica, comparativamente a outras fontes visuais, como pinturas, gravuras ou mesmo fotografias.

Numa terceira parte explora-se a relevância da utilização e exploração de objetos, em contexto de sala de aula, no âmbito de um projeto integrado no doutoramento da autora (Solé, 2009), que consistiu na construção de um museu em sala de realizado por alunos do 2.º ano, numa turma do Norte de Portugal, inspirado em vários estudos internacionais com recurso a objetos e à construção de museu em sala de aula. Este estudo de caso procura investigar os benefícios da construção de um museu de sala de aula e as suas potencialidades para o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças. Começa-se por descrever e analisar o processo de criação do museu pelos alunos seguindo a técnica do fio da história (Storypath ou Storyline). Com este projeto procurou-se analisar que ideias prévias convocam os alunos e posteriormente que evidências constroem acerca do passado quando exploram objetos antigos.

Analisam-se e discutem-se os dados recolhidos e explicitam-se os resultados deste projeto, permitindo concluir que a construção de um museu em sala de aula revela-se uma importante estratégia para envolver as crianças na seleção, organização e comunicação de informação histórica, contribuindo para desenvolver um conjunto de competências históricas para além de outras de carácter transversal.

A finalizar este texto apresentam-se as implicações deste tipo de estratégia no ensino da História a crianças, tendo sido usada como inspiração de uma das estratégias elaboradas como exemplo de operacionalização das metas de aprendizagem (ME, 2010) de História para o 1.º CEB, realizadas pela equipa coordenada por Isabel Barca, da qual fizemos parte.

Revisão de literatura sobre a utilização e exploração de objetos em sala de aula

Nas duas últimas décadas têm sido realizados alguns estudos com recurso exclusivo ou não à utilização e exploração de objetos para analisar a compreensão histórica e temporal das crianças, destacando a relevância da sua utilização em sala de aula. Alguns destes estudos, realizados em sala de aula, tendem a demonstrar que as crianças quando utilizam artefactos/objetos como fontes históricas tendem a dar mais explicações sobre a ação das pessoas no passado do que os que se limitam a explorar imagens, e revelam uma melhor compreensão e distinção entre os factos e a ficção (Hawkes, 1996; Cooper, 2005; Harnett,

2006).

Hawkes (1996) no estudo que realizou com crianças de 5 e 6 anos, verificou diferenças entre o grupo de estudo que utilizaram e exploraram objetos em sala de aula e o grupo de controlo, que se limitou à exploração de imagens. A avaliação das histórias escritas pelos alunos mostrou também diferenças nos dois grupos, demonstrando que as experiências tácteis através da manipulação dos objetos ajudam a desenvolver a noção de período. Constatou que a exploração de objetos se revelou uma estratégia mais motivadora, promotora de um maior desenvolvimento e autonomia das crianças na exploração e na resolução de problemas pelo contacto direto e sensorial proporcionado pelos objetos, comparativamente às imagens, que apesar de as considerar valiosas fontes a serem interpretadas pelas crianças, oferecem uma experiência limitada em termos sensoriais e tácteis.

Cooper (1995, 2005) frisa que é importante que as crianças aprendam a observar os objetos, a ter prazer nisso e a aprender a fazer perguntas do género: “O que é?; De que é feito? Porquê? Que idade tem? Como é usado? Que impacto teve na vida de quem o usou?” (2005, p. 22). Este tipo de perguntas permite tirar conclusões sobre o que é possível saber acerca do objeto e potenciar a pesquisa de mais informação sobre o mesmo.

Outros estudos destacam também evidentes diferenças ao nível da compreensão conceptual entre os que exploram objetos e outras fontes diversas como as icónicas e as escritas (Hoodless; 1996; Nulty, 1998, Vella, 2001). Hoodless (1996) relata algumas experiências realizadas com objetos com crianças de 6 anos. Numa das atividades com objetos mostrou uma botija de água de aquecimento e de imediato as crianças começaram logo a fazer perguntas, a relatar o que observavam, a descrever o “objeto”, de que é feito, para que serviria, a questionar quantos anos teria, etc. Constatou que as crianças aplicaram conhecimentos contextualizados que já possuíam de tempo sobre o passado em relação ao objeto observado. Tal como Hawkes (1996) também Hoodless (1996) considera que através do manuseamento e discussão sobre objetos do mesmo período se pode promover a conceção de tempo cronológico, tendo constatado que alunos respondiam a questões de cronologia, como por exemplo à questão “Quantos anos tem a botija?” um dos alunos respondeu: Cem anos”. No entanto, é discutível o ter dito que com esta atividade introduz assim conceitos de tempo cronológico ao tratar-se de crianças com 6 anos que muito dificilmente conseguem calcular o tempo, pode ter sido apenas uma sugestão. Considera que através do manuseamento e discussão sobre objetos do mesmo período se pode promover e expandir o sentido de época. Assim como comparar objetos semelhantes, com a mesma função, mas de épocas diferentes, se expande a noção de “coisas do passado” e se verificam as mudanças ao longo dos tempos. Neste sentido também Harnett (2006) recomenda este tipo de atividades com crianças pequenas, permitindo que estas obtenham informação sobre a vida no passado e o estilo de vida das pessoas. Defende que quando possível deve-se substituir as imagens de objetos antigos pelos objetos, para estes serem manuseados pelas crianças, dando alguns exemplos: chaleira, vários objetos associados ao ritual do chá, liteira, etc., promovendo-se a discussão da sua utilização, realizando atividades com estes, recriando como estes podiam ser usados na época, ou até compará-los com objetos atuais que exerçam a mesma função. Hoodless (1996) defende que com crianças mais velhas, se pode utilizar de uma forma mais aprofundada a exploração de objetos como fontes de investigação histórica, pesquisando informação histórica acerca dos mesmos, aplicando vocabulário de tempo, colocando questões e procurando respondê-las através da consulta a outras fontes, promovendo-se assim a investigação histórica. Também a linguagem pode ser estimulada através do pensamento e resolução de problemas, estando esta associada intrinsecamente ao estudo da História.

E neste âmbito que se insere o estudo realizado por Nulty (1998) com crianças do 1.º e

2.º ano, tendo utilizado objetos relacionados com uma unidade de estudo sobre pessoas famosas (Cleópatra, Mary Seacole, Pocahontas e Isabel I), para estimular a resolução de problemas. Conseguiu verificar em diversas crianças várias categorias de “conversa” que revelaram a importância do uso dos objetos na sala de aula para desenvolver a linguagem. Essas categorias foram: *Falar de forma adequada à finalidade; desenvolver ideias cuidadosamente; descrever; usar linguagem própria de resolução de problemas; responder a ideias de outros e trocar opiniões*. Por comparação com grupos que não utilizaram objetos verificou que os que usaram objetos desenvolveram mais ideias sobre o que fazer, mais hipóteses para testar, observaram melhor os acontecimentos, propuseram mais explicações e foram capazes de delinear melhor a tarefa.

Em Malta, Vella (2001) realizou um estudo qualitativo com crianças do ensino primário (5, 7 e 10 anos) que trabalharam em várias sessões (pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção) com diversas fontes históricas: artefactos, imagens e textos escritos. Na atividade que realizou com artefactos, inspirada em Durbin, Morris e Wilkinson (1996), constatou que os alunos revelaram possuir várias ideias acerca do objeto analisado (ferro-de-passar) mesmo antes da intervenção. Também foram evidentes diferenças entre os grupos, como seria de esperar, os mais velhos (de 10 anos) expressaram-se de forma mais articulada e melhor, com linguagem mais complexa, mas os mais novos (5 anos) foram mais imaginativos. Relativamente à dimensão temporal do objeto (ferro-de-passar), ou seja qual a idade do objeto, verificou igual percentagem de referências à idade, quer antes quer depois da intervenção, surgindo expressões como “é antigo”, “velho”, “é rústico”, mas sem o datarem concretamente.

No Brasil, destaca-se o projeto coordenado por Schmidt e Garcia (2006, 2007) *Recriando Histórias*, que envolveu toda a comunidade escolar e a comunidade mais ampla, procurando através da recolha de documentos e objetos de acervos familiares, promover a construção de conhecimento histórico. Schmidt e Garcia (2007) consideraram que os objetos antigos na posse das famílias dos alunos, em arquivos familiares poderiam constituir importantes “fontes para o trabalho em aula de História” (p. 55). De um vasto conjunto de objetos diversificados selecionaram alguns tendo por base a sua natureza, concluindo que: a) possuem indicadores cronológicos e culturais, possibilitando a construção de evidências do modo de vida de um grupo social num determinado período; b) a tecnologia dos objetos é um marcador temporal, possibilitando estabelecer sequências tecronológicas; c) os objetos têm uma função e um significado, inserido num determinado contexto epocal, e pela sua existência, surgem aos alunos não apenas como ideia, mas como representação e coisa, contribuindo para o alargamento do seu horizonte temporal; e d) a natureza do objeto surge como uma fonte histórica, com enormes possibilidades didáticas, nomeadamente contribui para: pesquisar informações; problematizar; construir argumentações; estabelecer relações valorativas quanto ao seu significado no passado e no presente.

Ainda no Brasil, o estudo Cainelli (2006) realizado no âmbito do projeto *Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, com alunos de 8 anos, procurou refletir sobre as perspetivas do ensino de História com crianças, atendendo à utilização de objetos antigos e a sua relação com objetos do presente, para a construção de narrativas e o desenvolvimento de noções temporais. Procurou compreender como as crianças de oito anos entendem conceitos históricos, como elas percebem o tempo, como identificam o antigo e o contrapõem ao presente, partindo da observação e das inferências realizadas aos objetos, indicando as suas possíveis utilidades. Conclui a autora que as crianças partem das suas referências familiares, das suas observações e inferências para a construção e o desenvolvimento de noções de historicidade e de compreensão temporal, contrapondo o

passado ao presente. Salienta por isso a relevância da exploração de objetos, pois “a observação direta de indícios do passado representado pelas fontes primárias faz com que o aluno ao manusear o objeto, reflita sobre o passado ao qual este objeto pertenceu” (p. 62).

Também em Portugal foram realizados vários estudos com recurso a objetos como estratégia de ensino em sala de aula (Ribeiro, 2002; Fernandes, 2009) e em contexto de museu (Pinto, 2012). Ribeiro (2002) realizou um estudo descritivo com alunos do 5.º ano (10-11 anos), em contexto de sala de aula, em que utilizou objetos arqueológicos do período Pré-histórico e Romano, com o objetivo de analisar a progressão do pensamento arqueológico dos alunos tendo por base os objetos, mediante o preenchimento de um questionário e de entrevistas audio-gravadas. As respostas dos alunos foram analisadas mediante quatro dimensões conceptuais: 1- Identificação dos objetos; 2- Função dos objectos; 3- Inferências sobre o passado tendo por base os objetos expostos e 4- Conjeturas sobre os objetos. O autor pela análise dos dados constatou uma variância de níveis conceptuais, quer para o período Pré-histórico quer para o período Romano, revelando os alunos maior dificuldade em realizarem inferências a partir dos objetos arqueológicos Pré-históricos, justificada pela incapacidade de identificação e reconhecimento da função destes objetos estranhos às suas vivências. Em algumas inferências tiveram em conta o quotidiano e o contexto social, principalmente na identificação e atribuição de função aos objetos, e em certos casos alguns alunos demonstraram uma imaginação histórica emergente. Em relação à dimensão conceptual das conjeturas verificou uma certa tendência geral para a focalização de aspetos concretos relacionados com a matéria-prima, a manufatura, a funcionalidade e localização arqueológica dos objetos.

O estudo de Fernandes (2009) centrou-se no trabalho com fontes materiais, pretendendo analisar como lidam os alunos do 7.º ano com a explicação histórica através da observação/interpretação de artefactos museológicos (originais e réplicas) da Pré-história (Paleolítico/Mesolítico e Neolítico). Do questionário (constituído por três tarefas) respondido pelos 69 alunos do 7.º ano complementado por entrevistas a autora procedeu à recolha e análise dos dados, tendo categorizado os dados em quatro níveis conceptuais: 1) Função do Museu; 2) Inferências sobre o passado; 3) Sentidos do passado; Conjecturas sobre artefactos-para cada uma das quais emergiu um sistema de categorização em níveis de sofisticação, com cinco níveis de progressão: (1) Tarefa explicada não alcançada; (2) Ideias inconsistentes/vagas; (3) Explicação à luz do quotidiano; Explicação histórica restrita; (5) Explicação histórica válida. Concluiu a autora que os resultados do seu estudo revelaram a propósito da qualidade de inferências de nível explicativo (explicação intencional/compreensão empática), uma variação de níveis conceptuais, tendo verificado que a maioria dos alunos construiu explicações menos ou mais elaborados sobre os artefactos históricos e as comunidades que os produziram, apesar das fragilidades encontradas na produção das inferências explicativas dadas pelos alunos.

Os vários estudos aqui descritos nesta breve revisão de literatura tendem a demonstrar que a utilização de objetos em sala de aula estimulam os alunos na resolução de problemas, promovem o desenvolvimento da linguagem através da introdução de novos vocábulos, desenvolvem mais ideias sobre o que fazer, elaboram mais hipóteses para testar, observam melhor os acontecimentos, propõem mais explicações e são capazes de delinear melhor as tarefas a realizar. Estes estudos tendem a revelar que a utilização de objetos na sala de aula poderá estimular a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permite compreender mais facilmente o passado, de uma forma mais interessante pela manipulação e observação dos objetos, contribuindo assim esta estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Concluem estes investigadores que muitas crianças pequenas são capazes de

realizar, de forma continuada, deduções complexas e desenvolver poderosos *skills* cognitivos, quando envolvidas num ensino construtivista que privilegia o papel do aluno na construção do conhecimento, através de estratégias e atividades rigorosamente planificadas. Estes estudos recomendam assim a utilização de objetos na sala de aula por crianças pequenas, contribuindo para uma aprendizagem ativa de História.

Potencialidades didático-pedagógicas da utilização de objetos

Como anteriormente verificámos, existe já um considerável corpo de investigação sobre o uso de objetos, que destacam as suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de História. Muitos destes estudos basearam-se nas ideias expressas por Durbin, Morris e Wilkinson (1996) que apresentam um conjunto de fatores que justificam a utilização dos objetos na sala de aula destacando as potencialidades da sua utilização para o desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica, que aqui sistematizamos integrando também alguns contributos da nossa investigação (Solé, 2009). Assim a utilização de objetos:

- Contribui para aprender acerca do presente e apreciar e valorizar os objetos que os rodeiam;
- Permite aprender acerca de outros tempos e de outras culturas, ao possibilitar a comparação entre a realidade do presente e a vida no passado, assim como estudar outras sociedades comparando-a com a deles;
- Permite que se explore a vida de outras pessoas mesmo sem se ter informação escrita sobre elas ou outras culturas em que não há informação escrita;
- Desenvolve nos alunos a motivação, o interesse, a curiosidade e a criatividade, estimulando a pesquisa e a vontade de saber;
- O manejo dos objetos é uma aprendizagem ativa que envolve mais as crianças na aprendizagem do que outros métodos de ensino porque os objetos proporcionam uma experiência sensorial que ajuda na construção do pensamento abstrato e a desenvolver a memória;
- Oferece uma experiência sensorial e tátil, podem ser manuseados, medidos, observada a sua cor, cheiro, textura, temperatura, etc., permitindo uma observação a três dimensões;
- Proporciona o desenvolvimento de competências associadas à linguagem, através de exercícios de descrição em que as crianças utilizam verbos, adjetivos, vocabulário diversificado ao nível da forma (como é?), material (De que é feito?) e sua função (Para que serve?);
- Promove nas crianças o questionamento e o colocar hipóteses (interrogar as fontes, e colocar hipóteses);
- São importantes fontes históricas que contribuem para estimular a discussão e a oralidade, que ajudam a desenvolver a compreensão histórica e a aquisição de conceitos históricos;
- Contribui para o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas (é possível, talvez, se, então, porque, talvez fosse);
- Promove o desenvolvimento de determinados conceitos associados ao tempo histórico: cronologia, mudança, continuidade e progresso;
- Promove o desenvolvimento da imaginação e da empatia histórica

A análise e interpretação de objetos é bem diferente da exploração de outras fontes materiais. Só com os objetos se pode observar certos pormenores: ter a percepção do tamanho, do peso, da forma, a exatidão da cor; experimentar sensações de cheiro, tato, temperatura; contactar com objetos reais do passado e aceder assim às vivências de outras épocas. Durbin, Morris e Wilkinson (1996) apresentam um conjunto de questões que se podem colocar a um objeto, muito embora por vezes o simples olhar para um objeto não permite que se descubra a resposta, implicando também outro tipo de pesquisa. As questões centrais são: O que é necessário investigar? O que se descobre observando um objeto? Nesta sua obra apresentam várias sugestões como explorar/analisar objetos, que serviram como referenciais a vários dos estudos anteriormente apresentados.

O papel do Museu na sala de aula como estratégia de ensino de História

Nem sempre as crianças têm oportunidade de visitar museus e a construção de um museu de sala de aula tem-se revelado como uma ótima estratégia de ensino por proporcionar o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem de História contribuindo para desenvolver o pensamento histórico como um todo. Vários projetos de experiências de construção de museus em sala de aula têm demonstrado o envolvimento das crianças nas várias etapas da sua concretização independentemente da temática escolhida, por exemplo os seguintes exemplos de projetos bem ilustram: Cooper (1995) subordinado ao tema *Quando éramos bebés*; Kerrigan (2001) descreve o projecto *Museu Comunitário Escolar*; Barnsdale-Paddock e Harnett (2002) subordinado ao tema “brinquedos” e Singer e Singer (2004 a, b) museus com objetos da família centrados em várias temáticas (Imigração, II Guerra Mundial).

A construção de museus na sala de aula pode ser um valioso meio para envolver as crianças na comunicação e na organização de informação histórica. É uma atividade que permite promover um conjunto de competências: compreensão do tempo histórico, cronologia, a literacia, a linguagem, a comunicação oral, a informática, etc.

Através deste tipo de projetos as crianças trazem de casa ou da sua comunidade objetos de interesse pessoal e familiar, contribuindo para o interesse sobre o seu passado ou de um dos seus familiares. É um ótimo meio para os professores introduzirem novos vocabulários, conceitos, conhecimento e interpretação histórica. Contribui também para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, através da cooperação e divisão de tarefas entre eles, da perseverança, da autonomia no trabalho e de um forte sentido de responsabilidade e respeito. É um tipo de projeto em que os pais e avós podem estar diretamente envolvidos, assim como toda a comunidade educativa.

Etapas na construção de um museu na sala de aula

Para a construção de um museu da sala de aula é preciso atender a um conjunto de *sugestões e recomendações* tidas em consideração no projeto que realizamos no âmbito de doutoramento (Solé, 2009) com alunos portugueses do 2.º ano de escolaridade, subordinado à temática “Museus dos objetos antigos da nossa família”:

- É preciso definir previamente a temática do museu e tomar as necessárias providências (pedido dos objetos aos pais, familiares, museus, etc.)
- Evitar que tragam objetos valiosos ou frágeis.
- Ter cuidado no transporte e manuseamento de objetos.
- Realizar pesquisa histórica sobre os objetos que trazem, por exemplo de casa: entrevista a familiares donos dos objetos; inferências a partir dos objectos; pesquisa

de informação complementar em livros.

- Preenchimento de uma ficha por cada objeto (função- O que é?; data de fabrico- Quantos anos tem?; material- De que é feito? ; origem- De onde veio?; valor- Que valor e significado tem atualmente ? E no passado?)
- Definição do espaço de exposição e como serão expostos os objetos (agrupados por idade, função, material, etc.).
- Definição das finalidades do museu, a quem se destina e seus objetivos.
- Utilização de software informático para elaboração de cartões descrevendo os objetos (fichas de caracterização que acompanham na exposição cada objeto), painéis informativos, convites para os pais, avós, e mesmo a alunos de outras turmas e anos, professores, e à comunidade em geral, para irem visitar o museu.
- Elaboração de pósteres de sistematização da informação do museu de sala de aula.
- Distribuição de tarefas pelos alunos e de papéis no museu de sala de aula: guias do museu; conservadores; técnicos de museu; diretor do museu, etc.
- Redação do discurso de abertura do museu (grupo turma).
- Inauguração da Exposição do Museu à comunidade escolar com leitura do discurso de inauguração.
- Organização de visitas ao museu da sala de aula (outras turmas da escola, pais e familiares)

Outras orientações e detalhes para a construção de museus na sala de aula podem ser encontrados na Historical Association's *Occasional Paper 7* (1994). *School Museums and Primary History* editado pela Historical Association que proporciona excelentes orientações para criar um museu escolar para crianças do ensino primário e na recente publicação da *Primary History* (n.º 61, 2012) subordinado à temática “Museus and Visits”, na qual colaboramos com um artigo intitulado: “A museum in the classroom: learning History from objects (Solé, 2012).

Outros contributos e orientações podem ser recolhidos no projeto que de seguida se apresenta de construção de um museu em sala de aula, onde se descreve e analisam-se os resultados desta atividade/projeto que intitulámos: *A construção do museu na sala de aula com objetos da família*, realizada no âmbito do meu doutoramento (Solé, 2009).

Projecto: A construção do museu na sala de aula com objetos da família

Metodologia

Este projeto foi realizado numa turma do 2.º ano (24 alunos) de uma escola urbana de Braga (Portugal), turma que a investigadora acompanhava desde o 1.º ano de escolaridade no âmbito do projeto de doutoramento. Para a sua concretização seguiu-se a técnica do fio da história (Storyline ou Storypath) e foi realizado ao longo de quatro sessões: a 1.ª de preparação da actividade; a 2.ª de construção do museu; a 3.ª de preparação para a inauguração: elaboração dos convites e do discurso e a 4.ª de sequencialização de cinco objectos e construção de cartaz síntese com objetos fotografados e legendados. As aulas/sessões foram áudio e vídeo-gravadas. A partir destes registos, das notas de campo registadas pela investigadora e dos trabalhos escritos dos alunos, procedemos à elaboração de diários de aula.

Na 1.ª sessão pediu-se aos alunos para trazerem de casa um artefacto que pertencesse à família para se realizar um pequeno museu a sala de aula. Os alunos levaram para casa

informação sobre a atividade e o pedido de autorização para trazerem para a sala de aula um objeto. Foi-lhe entregue um questionário para ser preenchido com a ajuda dos encarregados de educação ou familiares para obterem informação sobre o seu objeto e ficarem assim a saber a sua história. Continha várias perguntas: O que é? Quantos anos tem? A quem pertenceu? De onde veio? Que cuidados devemos que ter com este objeto? Para além da recolha desta informação foi-lhes sugerido que procurassem saber o mais possível sobre o seu(s) objecto(s).

A construção do museu foi concretizada em cinco momentos (Anexo1): 1.º momento- criação do contexto do museu; 2.º momento - criação do local do museu; 3.º momento- criação das personagens do museu; 4.º momento construção do contexto e 5.º momento preenchimento de ficha de caracterização do objecto e construção da exposição.

No 1.º momento procurei saber que ideias prévias os alunos tinham sobre o que é um museu. Definiram o conceito de museu, deram exemplos de vários tipos de museus, da sua função e importância. Pelos vários exemplos de museus que indicaram terem visitado aperceberam-se que existiam vários tipos de museus e nem todos estavam associados ao passado e à História.

Sobre a finalidade do museu que iriam construir vários alunos destacam para além de mostrar objetos antigos, como afirma a Catarina: *Vai servir para as pessoas verem os objectos que nós trouxemos, as coisas antigas*, a importância deste para mostrar mudanças como realça o José: *Mostrar coisas que agora já não se usam*, quando os compararam com o presente, identificando diferenças ao nível do material, da forma, da mudança e evolução tecnológica, etc.

No 2.º momento discutiu-se o local e o tempo de duração da exposição do museu. Inicialmente propuseram a duração de algumas horas, mas quando lhes foi perguntado se sempre pretendiam que este fosse visitado pelos alunos e professores da escola e pelos seus encarregados de educação acabaram por sugerir vários dias, o que aponta para uma utilização correta do conceito de duração em contexto real depois de uma pequena ajuda.

Num 3.º momento definem os papéis e as funções que cada um terá no museu, escolhem o diretor, assumindo que deve ser uma pessoa responsável. Identificam várias pessoas que trabalham num museu e explicam a sua função: *as guias são as que guiam e explicam os objetos* (Filipa); *os guardas são importantes para não deixarem roubarem as peças* (Maria). Referem ainda técnicos, investigadores, senhoras da limpeza. São eles próprios que escolhem a sua função no museu, diferenças de género se impuseram: os rapazes escolheram principalmente serem guardas, técnicos ou investigadores enquanto as raparigas, guias, técnicas ou empregadas da limpeza. É de realçar que os alunos interiorizaram bem o seu papel. No 4.º momento que correspondeu à construção do contexto, os alunos definem quais as finalidades do museu da família, a quem se destina e os seus objetivos. Registámos no quadro as finalidades e os objetivos que os alunos sugeriram com a construção deste museu na sala de aula que após várias sugestões escolheram designá-lo “O Museu dos objectos antigos das famílias dos alunos da turma”. Em relação às finalidades propostas pelos alunos sobressai o reconhecimento destes objetos como sendo antigos associados ao passado familiar quando por exemplo o Alberto propõe com finalidade do museu: *mostrar os objetos antigos da nossa família*; também a diversidade de objetos antigos é apontada por este aluno: *Para mostrar diferentes tipos de objetos antigos*, e a sugestão da Maria novamente evidência de certa forma a ideia de significância histórica, ao destacar a importância e o valor atribuído a esses objetos pelas familiares quando os selecionaram de entre vários: *Para ver como são valiosos para nós*. Esta mesma aluna realça também a importância de se conhecer a função desses objetos no passado ao indicar outra finalidade associada ao estudo dos objetos: *Para que é que serviam*, tendo-se registado no quadro como finalidade: *Explicar a função de cada um dos*

objetos e o Duarte a partir das imagens dos dois cofres que trouxe (um antigo e outro moderno) aponta uma outra finalidade do museu, a de possibilitar comparar e mostrar diferenças entre objetos no passado e no presente que têm a mesma função sintetizando-se esta ideia na finalidade registada: *Comparar objetos antigos com objetos atuais que têm a mesma função*. Os alunos reconheceram que nem todos os objetos têm a mesma idade (são da mesma época), e este museu permite mostrar vários objetos, alguns com a mesma função, mas com idades diferentes o que lhes possibilitou destacar mudanças e a evolução dos objetos com base no progresso tecnológico, ou até com base na moda, sistematizando-se essa ideia na finalidade: *Mostrar objectos com idade diferente*.

No 5.º momento os alunos constroem a exposição, para isso cada aluno escreve uma ficha de caracterização do seu objeto com base na informação recolhida. Os alunos trouxeram objetos muito diversificados: moeda de um escudo de 1968 (Guilherme); porta-moedas em prata (Filipe); brinco com uma libra em ouro (Paulo); guarda-jóias em forma de coração (Mariana); colar de pérolas (Juliana); par de chancas (Alexandra); toalha de linho (Júlio); toalha de linho (Mafalda); toalha de linho (Diana); candeeiro a petróleo (Tinoco); candeeiro a petróleo (Silvério); lanterna a petróleo usada para avisar os comboios (Roberto); telefone (Maria); dicionário de Português- Espanhol (Catarina); discos de vinil (Duarte); disco de vinil e violino (Rita); disco de vinil (Daniel); dois discos de vinil (Alberto); cinzeiro (Anabela); ferro de passar (José); roca com fuso; ferro de passar a carvão, lamparina para aquecer o chá, candeeiro a petróleo (Filipa); moca (Nelson); Apenas o Henrique e o Hélder não trouxeram nenhum objeto tendo trabalhado com a Filipa que trouxe quatro. Aceitou-se que o José podia trazer fotografias dos objetos selecionados (de um cofre antigo e de um cofre atual) por serem objetos impossíveis de trazer. Para o preenchimento da ficha de caracterização do(s) objeto(s) os alunos serviram-se do questionário preenchido com a ajuda dos pais, assim como do que ficaram a saber sobre ele na “conversa-entrevista” com o familiar que lhes emprestou o objeto para trazerem para a sala de aula. Nesta ficha de caracterização os alunos tinham que observar muito bem o objeto, identificar o que é (identificação); descrevê-lo, indicar a sua função (descrição e função); a idade (data); de onde veio (origem) e o seu proprietário. Pude constatar que os alunos quando realizavam esta tarefa procuravam sinais, pistas e indícios de evidências nos objetos que lhes permitisse explicar a sua função, como funcionavam, de que era feito, a sua idade, a sua origem, que confrontavam com a informação transmitida pelo proprietário do objeto. Estas potencialidades do trabalho com objetos são amplamente realçadas por vários investigadores como vimos na revisão de literatura. Verifiquei que eles olharam para os seus objetos com outros olhos e alguns sentiram-se tão recompensados e entusiasmados por terem sido eles a descobrir nos seus objetos essas informações, que lhes permitiu de certa forma iniciá-los no processo de construção do conhecimento histórico a partir dessas pistas e evidências como o comprova o extrato do diário de aula:

Alguns alunos observaram com mais atenção os seus objectos e encontraram informações que ainda não tinham reparado. Por exemplo o Silvério descobriu que o seu candeeiro tinha vindo de França e era de 1860. A Rita procurou no seu disco a informação de onde tinha vindo, e descobriu que este veio de Londres, Inglaterra e era de 1958. O Paulo leu na libra a data que lá constava, 1864. Na

ficha preenchida em casa tinha a informação que a libra tem mais de 70 anos. O mesmo aconteceu com o Guilherme, que identificou que a moeda de um escudo é de 1968. O Tinoco leu na parte debaixo do seu candeeiro a informação que lá constava que dizia, fabricado em Portugal. (D. A. 2.º ano 24-04-06)

No entanto, alguns alunos sentiram dificuldade em descrever o seu objeto, isto por não saberem por vezes o material de que é feito. Isto verificou-se mais com os alunos que trouxeram os candeeiros de metal, não sabendo que tipo de metal era, sendo necessário ajudá-los.

Na discussão em grande grupo quando cada aluno apresentou o seu objeto(s) os alunos desenvolveram competências ao nível da cronologia, quando dataram os seus objetos e os compararam reconhecendo que uns eram mais antigos do que outros, outros eram da mesma época. Os objetos que despertaram mais o interesse dos alunos foram os candeeiros e os ferros de passar, sendo também estes os mais antigos, alguns com mais de 200 anos. Dois alunos trouxeram dois ferros antigos, um funcionava a carvão e outro mais pequeno era em ferro que tinha que ser previamente aquecido. A Filipa descreve o seu ferro de passar enquanto eu mostrava aos colegas o seu ferro: *ferro de passar em ferro, é muito pesado e enferrujado*. O seu estado de conservação contribuiu para uma melhor localização temporal do objeto, muito embora fosse difícil datar o ferro de passar, no entanto reconheceram que este era já muito antigo, mas menos que o outro. A Filipa comenta que não devia ser muito prático passar a ferro, porque o ferro era muito pesado e acrescenta que *devia dar cabo dos braços*. Neste seu comentário permite-nos inferir da capacidade desta aluna em estabelecer uma relação causal entre o peso do objeto e as consequências do seu uso. Alguns alunos quiseram mesmo vê-lo de mais perto e confirmaram esta constatação quando pegaram nele, avaliando o seu peso. Curiosamente quando lhes perguntei como funcionava este ferro vários alunos propõem várias hipóteses e explicações com base no presente (presentismo) quando referem que dentro se colocava água pensando nos atuais ferros a vapor, outros sugeriram petróleo e a Filipa explica que era a carvão. Em relação ao outro ferro mais pequeno, quanto ao seu funcionamento um dos alunos referiu: *era metido num fogão para aquecer*, deduzindo um procedimento com uma certa lógica, embora o mais usual era ser aquecido numa pedra quente. Compararam-nos em termos cronológicos, tendo-se verificado a dificuldade em calcularem uma data aproximada embora tenham reconhecido diferenças temporais entre os dois. O Alberto sugere que este ferro mais pequeno deve ser mais antigo que o outro, e que deveria ter 70 anos. Vários alunos concordam que este deve ser mais antigo embora desconheçam a sua data e não proponham outras, como podemos ver no comentário da Maria: *este ferro é mais velho do que o da Filipa*. Comprovaram esta dedução quando o José informou os colegas que este ferro tem mais de 200 anos e que tinha vindo de um solar. Questionei-os sobre o que era um solar, tendo um dos alunos por associação ao objeto explicado: *é uma casa que vende ferros, ferramentas*, demonstrando uma conceção errada do conceito. Depois da breve explicação sobre o que eram os solares vários alunos inferem sobre o uso desse ferro no passado, afirmando que provavelmente este seria utilizado por empregadas do solar demonstrando uma imaginação histórica emergente. Nesta discussão procurou-se promover nos alunos a compreensão temporal, ao comparar objetos semelhantes, com a mesma função, mas de épocas diferentes e com uma distância temporal significativa.

Quatro alunos trouxeram candeeiros a petróleo e lamparinas que se revelaram objetos

fascinantes para os colegas contribuindo para o desenvolvimento da imaginação histórica pelos relatos de caracterização que cada aluno fez do seu objeto, tendo concluindo em termos cronológicos que alguns seriam sensivelmente da mesma época, com cerca de 150 anos (pelos menos dois destes candeeiros a petróleo) enquanto os outros dois seriam mais recentes, com mais ou menos 50 anos. Deste modo trabalhou-se os conceitos de contemporaneidade e de continuidade:

Ouviram com muita atenção o Roberto que descreveu o seu candeeiro a petróleo: *veio da estação de comboios do Porto, é de ferro e era para avisar os comboios para parar e tem cerca 150 anos e é do avô paterno que trabalhava nos comboios.* O Silvério descreve assim o seu objeto: *lamparina a petróleo, é de 1860, veio de França, é de metal, é de cobre, servia para dar luz, pertenceu ao meu pai.* A Filipa também trouxe um candeeiro a petróleo: descrevendo-o: *origem é de Portugal, base de vidro, cor amarela, parte superior em vidro transparente, muito antigo, função é iluminar, e é da minha avó paterna.* (...) O Tinoco apresenta assim o seu objecto: *é um candeeiro.* Para a Catarina este candeeiro é mais velho do que o do Roberto. Os colegas parecem não concordar com ela, embora não soubessem a idade deste. Tem inscrito a sua origem, fabricado em Portugal. Pedi para ouvirem o que o Tinoco tinha a dizer acerca dele: *é um candeeiro a petróleo, tem 50 anos.* (D. A. 2.º ano 24-04-06)

Em relação aos discos de vinil constataram que embora não fossem tão antigos como os candeeiros ou os ferros de passar também eram antigos, e em termos de datação constataram pela data na capa dos discos (evidência) que estes tinham entre 20 a 50 anos, alguns deles ainda tentaram realizar cálculos matemáticos para uma maior precisão, mas só com a minha ajuda e do professor da turma o conseguiram porque ainda não são capazes de realizar operações de subtração com mais de dois dígitos. Comparam-nos com os atuais CDs e reconhecem mudanças a nível tecnológico. Muito antigo foi considerado o violino que a Rita trouxe, embora esta não soubesse a data, a sua aparência e estado de conservação assim o evidenciava. Em relação ao telefone antigo que a Maria trouxe disseram terem visto alguns semelhantes na casa dos avós em sótãos ou arrecadações.

Quando caracterizavam os seus objetos constantemente faziam comparações e associações em relação aos objetos. Por exemplo associaram a roca da Filipa com as toalhas de linho que vários alunos trouxeram, explicando que o linho era fiado na roca para depois se fazer as toalhas no tear. As semelhanças nos bordados das toalhas, levou-os a inferir que seriam provavelmente da mesma época (contemporâneas) confirmada pelos dados da ficha de caracterização. Embora os alunos não sejam ainda capazes de datar os objetos, por comparação

são capazes de reconhecer se determinada datação é ou não razoável, apresentando argumentos para refutar hipóteses de datação pouco prováveis como podemos constatar neste excerto registado no diário de aula:

O José trouxe uma toalha de linho com 51 anos, e servia para limpar as mãos e a cara. A Diana não sabia quantos anos tinha a sua toalha, mas para ela esta devia ter 300 anos. Vários alunos discordam dela. O Júlio e a Mafalda discordam e justificam com base na idade das suas toalhas, a do Júlio tinha 51 anos e a da Mafalda 60 anos. A Diana apercebeu-se que a sua toalha não podia ser tão antiga.
(D. A. 2.º ano 24-04-06)

As chancas que a Alexandra trouxe, proporcionaram vários comentários após observarem com detalhe os materiais de que eram feitas procedendo a inferências sobre o seu uso: *Não devem ser confortáveis, devem ser duras* (Filipa); ou mesmo sobre o seu tamanho: *Parecem de anões* (Roberto). A Alexandra explicou: *têm pelo menos 40 anos, foram compradas na feira, fabricadas em Portugal e eram usadas no campo, a sola é de madeira e a parte superior é de couro*. Vários alunos associaram este tipo de calçado ao usado ainda hoje nos ranchos, o que permitiu constatar a continuidade da sua utilização embora em contextos diferentes.

O objeto que a Anabela trouxe, a réplica de um cinzeiro do século XVIII mas com 20 anos, permitiu trabalhar com os alunos o conceito de autenticidade da fonte, realçar que alguns objetos não são verdadeiros, são cópias de outros que eram valiosos e na impossibilidade de se ter o verdadeiro adquiria-se uma cópia. Também o colar de pérolas falsas que a Juliana permitiu reforçar esta ideia após a sua caracterização: *Colar de pérolas, tem 20 anos, veio de França, com pérolas falsas, pertenceu à mãe*.

Os alunos valorizaram nos objetos fotografados que o José trouxe não a fotografia em si mas o objeto que estas representavam, distinguindo perfeitamente a imagem do objeto, dois cofres, um antigo com cerca de 150 anos e outro atual. Compararam assim os dois “objectos” com a mesma função, mas de épocas bem diferentes, reconhecendo uma distância temporal de 150 anos entre eles, destacando mudanças nos materiais e ao nível da tecnologia.

Em relação a outros objetos, alguns tinham mesmo a data inscrita o que facilitou a sua datação. É o caso da moeda que o Guilherme trouxe, realçando dois aspetos a mudança na moeda usada em Portugal, antes era o escudo agora o euro: *é uma moeda de um escudo, é de Portugal, é velha, é uma moeda que já não se usa, é de 1968*; justifica o ser valiosa e importante para o pai: *é importante para ele porque é o ano do seu nascimento*, o que permitiu de certa forma frisar a partir desta justificação o conceito de significância de carácter pessoal aqui bem evidente. Também na libra que o Paulo trouxe estava inscrita a sua data, mas considerou-a mais recente do que a data que aí constava: *É uma libra em ouro, tem mais de 60 anos, é da Inglaterra, pertenceu à bisavó*. Quiseram comparar esta libra com os meus brincos de libras que nesse dia propositadamente levei. Constataram pela proximidade das datas que eram da mesma época, sendo por isso contemporâneas. Quando lhes mostrei o porta-moedas em prata da avó do Filipe explicaram o que era e uma das alunas disse que a sua

avó tinha um idêntico, mas com umas pedras no fecho, reconhecendo simultaneamente semelhanças e diferenças. Consideram-no juntamente com a libra em ouro dos objetos materialmente mais valiosos do museu.

O dicionário miniatura de português-espanhol que a Catarina trouxe permitiu, após a caracterização deste à turma, deduzir que o avô dela estudou espanhol *É um dicionário de, é minúsculo, tem 60 anos, veio de Coimbra, serve para ver as palavras em espanhol, era do meu avô paterno.*

Esta diversidade de objetos trazidos pelos alunos contribuiu para promover o sentido de tempo histórico, aumentado pela discussão dos alunos sobre as mudanças tecnológicas representadas pelos objetos.

Para a organização da exposição os alunos sugeriram que estes deveriam ser agrupados por secções e colocadas dentro de cada secção por ordem temporal do mais antigo para o mais recente: todos os candeeiros e lamparinas juntos (Roberto), todos os discos de vinil (Alberto), os ferros de passar (Maria), as toalhas, junto da toalha a roca, o guarda-jóias, as jóias, o porta-moedas, a moeda e o cofre, as chancas propuseram que ficasse junto da roca, por ser do campo, o violino e o livro junto dos discos por estar ligado à cultura e também o telefone e a moca (instrumento de música).

Na 3.^a sessão implementada pelo professor da turma realizaram em conjunto os convites de dois tipos, um para os alunos e professores da escola e outro para os encarregados de educação e escreveram o discurso de abertura, tarefas realizadas com grande entusiasmo e motivação, contribuindo cada um de forma colaborativa para o projeto do museu.

Na 4.^a sessão ordenaram do mais antigo para o mais recente cinco objetos. Alguns sugerem a escolha do ferro de passar por saberem que é o objeto mais antigo da exposição. Retirei primeiro o telefone depois o ferro de passar, um disco em vinil, o candeeiro a petróleo dos comboios e a moeda de um escudo. Foram unânimes em colocarem como mais antigo o ferro de passar apresentando várias justificações, umas com base na evidência material, outros com base no seu modo de funcionamento ou ainda no conhecimento da sua datação: *Tem muita ferrugem e os ferros grandes inventaram-se mais tarde* (Guilherme); *Aquece-se numa pedra* (Hélder); *O Pedro disse que ele tinha 200 anos* (Mariana). Apesar de todos os alunos considerarem ser o objeto mais antigo a questão colocada pela Mafalda põe em causa essa certeza: *Quando aquela peça existiu havia violinos?* Esta questão pôs em evidência outra hipótese, a do violino ser mais antigo que o próprio ferro, mas era difícil de se comprovar. Compreenderam que mais informação era necessária para se poder afirmar qual destes dois objectos era mais antigo, embora este não constasse dos cinco seleccionados por mim por não saber ao certo quantos anos teria, mas provavelmente seria mais recente que este ferro de passar. Em segundo lugar, como mais antigo colocaram o candeeiro a petróleo do caminho-de-ferro justificando: *Porque o Roberto disse que tinha 150 anos. Servia para parar os comboios* (Alberto). Colocam em seguida em terceiro lugar a moeda de 1968 justificando pelo conhecimento da idade de cada um dos objetos: *o Guilherme disse que a moeda dele tem 38 anos e este (telefone) tem 30 anos* (Mariana). O Duarte efetua uma comparação temporal servindo-se dos discos que trouxe: *é quase da idade dos discos*, porque alguns dos discos eram de 1969, 1971 e 1975. Em quinto lugar como mais recente disseram ser o disco de vinil que tinha 20 anos. Nesta sessão elaboraram cartazes com as fotografias dos objetos e sua caracterização e entregaram pelas salas os convites para visitarem o museu na sua sala de aula.

Propositadamente fizemos desaparecer da sala o porta-moedas de prata para despoletar um problema através deste incidente crítico e como este seria resolvido pelos alunos. Ficaram muito transtornados com a ocorrência e sugerem várias medidas para se encontrar o objeto

que tinha sido roubado, desde a realização de cartazes a informar da ocorrência, a atribuírem recompensa a quem encontrasse o objeto furtado, sugerindo dinheiro, chocolates e até rebuçados. No entanto alguns alunos põem mesmo em causa ter havido um roubo de verdade, pela interpretação dos indícios: *A peça estava aí antes do intervalo, e depois o professor fechou a porta e o chão não é furado* (Mariana). O porta-moedas viria a ser entrega mais tarde por uma funcionária, com a qual se tinha combinado. Esse incidente teve impacto por toda a escola, tendo sido importante para a formação de valores, como o de não roubar.

O museu da turma foi visitado por todas as turmas da escola e por quase todos os encarregados de educação e vários familiares, que ficaram maravilhados com o resultado desta atividade tecendo até alguns comentários lisonjeadores e afirmando: *se soubesse que era para se realizar algo tão importante para eles teria mandado mais objetos e até mais interessantes do que o que meu neto trouxe*. Presenciei a visita de uma turma do 3.º ano tendo registado em áudio o diálogo estabelecido entre os alunos das duas turmas. As guias exerceram a sua função, mostravam os objetos, colavam-lhes questões: *Qual é o objeto mais antigo?* Perguntou-lhes a Marta. Um dos alunos aponta para o ferro e refere: *é aquele porque tem 200 anos*, tendo lido parte da informação contida na ficha de caracterização. Também nenhum dos alunos soube explicar como funcionava o ferro de passar a carvão. Uma das guias mostrou-lhes o interior do ferro, explicou que este tinha uma espécie de esqueleto e que aqui se colocava o carvão em brasa. Alguns dos objetos intrigaram-nos e colocaram várias questões: Para que servia? Como era usado? De que eram feitos? etc., e eram as guias ou os próprios alunos que tinham trazido o objeto que respondiam. Reconheceram alguns dos objectos por os terem visto em casas dos avós ou familiares.

Como se compreende não se pretendeu com este estudo estabelecer generalizações, mas destacar as potencialidades da construção de um museu em sala de aula para a construção do pensamento histórico das crianças com recurso aos objetos antigos como fonte histórica.

Pudemos constatar que este projeto contribuiu para:

- 1) reforçar o espírito de comunidade, de responsabilidade e colaboração entre os alunos e entre estes e a sua família e encarregados de educação;
- 2) motivar os alunos a estudar o passado e a história através de objetos da vida quotidiana dos seus familiares;
- 3) desenvolver capacidades de observação, descrição, linguagem oral e escrita (manuscrita e em computador), manipulação, datação e sequencialização;
- 4) demonstrar que o recurso a objetos facilita aos alunos a elaboração de inferências e deduções sobre a sua funcionalidade e a época em que foram utilizados;
- 5) mostrar que alguns alunos procuram ainda explicar o modo de funcionamento de alguns objetos no passado com base em objetos do presente com a mesma função (presentismo);
- 6) fomentar nos alunos o saber questionar, elaborar hipóteses, procurar informações, realizar conjecturas e iniciá-los na crítica às fontes;
- 7) promover a emergência da imaginação histórica e do pensamento histórico;
- 8) proporcionar o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico através de exercícios de datação, comparação, reconhecendo mudança, continuidade e progresso;
- 9) trabalhar a cronologia, através da datação dos objetos, da sua sequencialização, assim como pela associação do ano à década e ao século;
- 10) fomentar a utilização de vocabulário de tempo qualitativo: “são da mesma época”; “é mais antigo”; “é mais novo”;

- 11) introduzir novo vocabulário, conceitos e conhecimentos.

Conclusão

A construção de um museu de sala de aula permite desenvolver nas crianças um conjunto de competências históricas mas também transdisciplinares. Comprovámos que, tal como Singer e Singer (2004) e Schmidt e Garcia (2007) defendem, este tipo de estratégia, pela procura de objetos relevantes da família, promove o sentido de comunidade na sala de aula. A articulação entre escola-família sai reforçada, pelo envolvimento dos pais e encarregados de educação, por proporcionarem momentos de pesquisa e inter-acção com os seus educandos, na seleção e recolha de informação acerca dos objetos antigos para o museu. Reforça-se também a responsabilização dos alunos na construção do conhecimento histórico, através da aprendizagem cooperativa que este tipo de projeto propicia.

O envolvimento dos alunos transparece pela sua motivação em aprender sobre o passado, procurando imaginar como estes objetos seriam usados no passado, comparando-os com objetos similares no presente. Conclui-se a partir deste projeto que a construção de um museu em sala de aula revela-se uma importante estratégia para envolver as crianças na seleção, organização e comunicação de informação histórica, contribuindo para desenvolver um conjunto de competências históricas para além de outras de carácter transversal: compreensão temporal (mudança e cronologia: datação e sequencialização), interpretação de fontes, compreensão histórica contextualizada; literacia oral e escrita e utilização das TIC.

Por isso, a construção de um museu de sala de aula e a utilização de objetos é um ótimo meio de introduzir as crianças em contacto com vestígios do passado e nos métodos da construção da História. Fomenta nos alunos o questionar, o elaborar hipóteses, procurar informações, realizar conjeturas e iniciá-los na crítica às fontes. A construção de museus na sala de aula constituem formas importantes de introduzir a História a crianças pequenas, possibilita-lhes descrever e contrastar a vida na atualidade e no passado, enumerar diversas características do passado e compreender as mudanças ao longo do tempo, proporcionando o desenvolvimento da compreensão e do pensamento histórico e de competências essenciais para melhor compreender o passado e melhor orientar-se no presente.

Referências

- Barnsdale-Paddock, L. & P. Harnett (2002). Promoting play in the classroom; children as curators in a classroom museum. *Primary History*, 30, 19-21.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, 57-72.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd ed.). London: David Fulton.
- Durbin, G. Morris, S. and Wilkinson, S. (1996) *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, London: English Heritage.
- Fernandes, C. (2009). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Harnett, P. (2006). Shared Heritages? Investigating Ways of life in the Past to promote

European Consciousness with Children in Primary schools in *Citizenship Education: Europe and the World*. Proceedings of the 8th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network at Riga.

Hawkes, A. (1996). Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, 85, pp. 30-35.

Historical Association's Occasional Paper 7 (1994). *School Museums and Primary History*. Historical Association.

Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London, Historical Association.

Kerrigan, S. (2001). Creating a community school museum: theory into practice. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2 (1). On-line.

McGuire, M. (1997). *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies*. Chicago, IL: Everyday Learning Corporation.

Ministério de Educação (2010). <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>

Nulty, P. 1998). Talking about artefacts at Key Stage 1. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 20-34). London: Routledge.

Pinto, M. H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho.

Ribeiro, F. M. M. (2002). *O pensamento arqueológico na sala de aula de História*. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.

Singer, J. & Singer, A. (2004b). Building a family history file: a family artifact museums project. *Social Studies and the Young Learner*, 17(1), 1-4; 17-18.

Singer, J. & Singer, A. J. (2004a). Creating a museum of family artifacts. *Social Studies and the Young Learner*, 17 (1): 5-10.

Schmidt, m. A. & Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. I, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.

Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento (tese não publicada) Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (disponível em

<https://mail.uminho.pt/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://hdl.handle.net/1822/10153>)

Solé, M.G. (2012). A museum in the classroom: learning History from objects. In *Primary History*, 61, pp. 20-22.

Vella, Y. (2001). Extending Primary Children's Thinking of the use of artefacts. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2).

Anexo 1

Planificação de uma Unidade sobre Museus Seguindo a Técnica de *Storypath*

PASSOS

QUESTÕES GERADORAS

EXEMPLOS DE ACTIVIDADES

1. Criar o contexto do Museu

♦ Como é trabalhar através de Storypath?

♦ O que é um museu?

♦ Por que são importantes os museus?

♦ Como pode ser atrativo?

▪ Descrição da metodologia pelo professor.

▪ Brainstorming

▪ Exploração do conhecimento tácito através de diálogo.

▪ Registo no quadro das ideias dos alunos

2. Criar o **local** onde a história se irá desenvolver

♦ Qual o melhor local na sala de aula para montar o museu da família?

♦ Que área lhe será destinada (metros/mesas)?

♦ Como mostraremos onde fica o museu?

▪ Brainstorming

▪ Planta/mapa com localização do museu na sala de aula, medições, cálculos.

3. Criar as **personagens**: os empregados do museu

♦ Quem deve trabalhar no museu?

♦ Quais os trabalhos que se têm de fazer?

♦ O que é que precisam de saber para trabalhar no museu?

♦ Qual a formação que devem ter?

▪ Discussão/Brainstorming

▪ Elaboração dos currículos

▪ Construção de figuras identificativas das personagens

▪ Apresentação de todas as pessoas que vão trabalhar no museu.

4. Construção do **contexto: organização**

♦ Sobre o que é que vai ser o museu?

♦ Qual vai ser a sua missão?

♦ Como vamos transmitir essa finalidade ao público/alunos/

encarregados de educação da escola/professores?

♦ Como vamos organizar a nossa exposição?

▪ Discussão/Brainstorming

▪ Composição coletiva sobre a finalidade do museu (cartaz síntese).

▪ Discussão

5. Construção do **contexto: criar a exposição**

♦ Que cuidados devemos ter na montagem da exposição?

♦ Como encontraremos informação sobre os objetos a expor?

♦ Como mostraremos onde fica o museu?

▪ Discussão

▪ Trabalho em individual: pesquisa em casa, preenchimento de uma ficha técnica com dados sobre o objeto; entrevista a familiares, construção de uma ficha de caracterização.

▪ Organização da exposição de acordo com secções.

6. **Incidente crítico** (desaparecimento de uma peça valiosa)

♦ Como devem proceder?

♦ Quem poderá ajudá-los a resolver a situação?

♦ Como esclarecer o proprietário do objecto sobre a situação?

▪ Debate

▪ Procura de apoio externo/aconselhamento

▪ Comunicação por escrito do ocorrido.

7. **Episódio final:** Abertura do museu

♦ Como iremos preparar a inauguração?

♦ Quem irá ser convidado?

♦ Quem irá fazer discursos?

♦ Como esclarecer o público sobre a situação?

▪ Escrever convites

▪ Escrever discurso de abertura

▪ Planear a cerimónia/escrever as orientações

▪ Como dirigir a cerimónia

(Adaptada de materiais apresentados em oficinas por Margit E. McGuire, 1997)

35. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL COM ALUNOS DO 1.º CEB

Glória Solé,

Instituto de Educação/Universidade do Minho

Resumo

Nesta comunicação iniciamos por analisar e discutir a inter-relação entre consciência histórica, memória, identidade e significância histórica, associado ao passado e à História, integrando o contributo de vários investigadores da Filosofia da História e da Educação Histórica. Numa segunda parte apresentamos os resultados de uma investigação realizada com alunos do 1.º CEB num estudo longitudinal realizado em duas turmas de uma escola urbana do Norte de Portugal, no 1.º e 3.º ano, acompanhadas respetivamente no ano seguinte no 2.º e 4.º ano e esta última posteriormente no 8.º ano, após 4 anos do início do projeto. Através de entrevistas semi-estruturadas procurámos analisar o que entendem os alunos por História e passado e qual a finalidade da História em vários momentos do seu percurso escolar, durante os dois anos do projeto “Ensino da História no 1.º Ciclo” e os seus reflexos no 3.º Ciclo (8.º ano), tendo sido estes alunos sujeitos a um ensino de História com recurso a diversas estratégias em contexto de sala de aula realizadas pela investigadora-professora. Procurou-se analisar ainda em que medida o projeto contribuiu para uma melhor aprendizagem de História destes alunos no 2.º e 3.º ciclo, assim como analisar a significância histórica atribuída pelos alunos através dos argumentos que convocam para a seleção de um período histórico, um acontecimento histórico e uma personagem histórica da História de Portugal.

Os resultados sugerem que estes alunos no 1.º ciclo valorizam o estudo da História não só para compreender o passado (a nível pessoal, nacional ou mundial), mas também para compreender o presente e preparar o futuro, revelando já a emergência de uma consciência histórica. Reconhecem também a importância da História para a preservação da memória (pessoal ou nacional) assim como para a afirmação da identidade individual e coletiva, reconhecendo importantes marcos da História de Portugal essenciais para a consciência coletiva de um povo (Independência de Portugal, os Descobrimentos, a Restauração da independência, a Ditadura, o 25 de Abril) destacando como figuras significativas da nossa História reis, navegadores, escritores e políticos.

Contribuiu este estudo para demonstrar que estratégias pedagógicas de ensino de História diversificadas e inovadoras têm um papel importante para o desenvolvimento da consciência histórica, considerada a meta das metas de aprendizagem em História. É importante por isso proporcionar aos alunos experiências de ensino aprendizagem que lhes possibilite pensar sobre a significância para que exista um crescimento do conhecimento histórico e do pensamento histórico que lhes permita compreender o mundo que os rodeia. Por último, apresentam-se algumas conclusões e implicações deste estudo para o ensino da História a crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Educação histórica; Consciência histórica; Significância Histórica; Ensino da História a Crianças;

Consciência Histórica e significância histórica

Desde 1970 a corrente germânica renovou a historiografia sobre a consciência histórica, dando um grande contributo para a Educação Histórica e a Filosofia da História. Rüsen um dos representantes da corrente germânica, tem contribuído para renovar a historiografia e feito a ponte para a educação histórica. Atribui um significado especial às inter-relações entre passado, presente e futuro. Para Rüsen (2007) o passado é mantido vivo pela memória e a História é também memória “uma forma elaborada de memória.” (p. 13).

Na obra *Theorizing historical consciousness* (edited by Peter Seixas, 2004) vários autores discutem o conceito de consciência histórica. Seixas (2004) propõe-nos algumas definições abreviadas de consciência histórica, uma das quais foi apresentado na revista *History and Memory* que refere que consciência histórica é: “a área em que a memória coletiva, a escrita da história, e outros modos de moldar imagens do passado emergem na opinião pública” (p. 10), outras definições surgem relacionadas com o extenso trabalho de consciência histórica europeia, considerando-a como: “A compreensão individual e coletiva do passado, os fatores cognitivos e culturais que configuram o entender, bem como as relações de compreensão histórica em relação ao presente e ao futuro” (p.10). Reconhece também o autor que “ na era moderna, na História emerge a ideia de ligação desta ao passado e ao futuro através das narrativas nacionais” (p.4). Esta ligação ao passado não é apenas realizada por historiadores, outros académicos de várias disciplinas, orientam as suas investigações para o passado, intensificando-se os estudos sobre memória nas humanidades e nos estudos sociais. David Lowenthal, um autor de referência em estudos sobre memória, herança e património, defende esta mesma ideia: “De repente a herança está em todo o lado – nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p. 3). Investigadores desta área de estudo defendem que há mecanismos que contribuem para valorizar e preservar a memória coletiva, através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) e património não material (leis, língua, hábitos e costumes) e isto contribui para preservar o passado no presente. Deste modo este autor refere, “[o] passado comum, preservado através de instituições, tradições, e símbolos, é um instrumento crucial na construção de identidades coletivas no presente” p. 5).

Identidade e memória são inseparáveis, uma depende da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo “memória coletiva” no estudo de David Lowenthal é utilizado como

sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade do conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequada para compreender como pessoas comuns, não-historiadores, compreendem o passado. Uma das diferenças importantes que identifica é a ligação do passado não apenas ao presente mas também ao futuro, o que associa à historiografia alemã para a qual “ a compreensão do passado individual e coletiva e fatores cognitivos e culturais contribuem para a compreensão do presente e do futuro” (p. 10).

Rüsen procura discutir a distinção entre memória histórica e consciência histórica. Num capítulo do livro publicado em 2007 e organizado pela CiCe, *History teaching, identities, citizenship (CiCe)*, afirma não ser fácil esta distinção entre os dois conceitos, porque os dois se reportam ao mesmo campo. Num outro artigo (Solé & Freitas, 2008, pp. 502-503) analisámos como Rüsen distingue de forma clara memória de consciência histórica: a) a memória é mais ligada a princípios práticos que norteiam a mente humana a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e mediada na consciência histórica; c) a memória tem mais a ver com a imaginação, enquanto que a consciência histórica está relacionada com a cognição; d) o passado está preso à memória, enquanto a consciência histórica aponta para o futuro. Alerta, porém que “estas distinções são unilaterais. É muito mais útil mediar ou mesmo sintetizar essas duas perspetivas em apresentar e representar o passado (Rüsen, 2007, p.16).

Identificou três tipos (níveis) de memória: 1) *memória comunicativa*, que tem a ver com as diferenças geracionais e as experiências históricas que eventos específicos ou símbolos especiais têm para a representação de um sistema político, 2) *a memória coletiva*, que pressupõe um maior estabilidade social e contribui para um sentimento de pertença a grupo (s), que é muito importante para um mundo em fase de mudança, e 3) *a memória cultural*, que é a memória coletiva que se mantém estável no tempo, que representa o núcleo da identidade histórica e do sistema político.

Rüsen considera a forma como o passado é representado de acordo com critérios diferentes e também a memória, e identificou duas formas desta representação: *a memória sensível*, associada a uma experiência de intensidade ou a eventos traumáticos, o Holocausto é o exemplo mais típico; *memória construtiva* na qual o passado é uma narração e um processo

de comunicação, uma história com sentido "e aqueles que se lembram parecem ser donos do seu passado como eles colocaram a memória numa perspectiva temporal dentro da qual eles podem articular suas expectativas, esperanças e medos." (Rüsen, 2007, p. 17).

O autor acrescenta: "A consciência histórica é uma forma específica de memória histórica" (p. 17), e as lembranças têm o poder de manter o passado vivo. O passado torna-se histórico quando há um processo mental para interpretar o passado para compreender o presente e vislumbrar o futuro.

Este processo mental da consciência histórica envolve quatro elementos: "*a percepção* de um outro tempo, diferente (...); *a interpretação* deste tempo como movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspetos abrangentes (...); *a orientação* da prática humana através da interpretação histórica - tanto externamente como uma perspectiva de ação (...) e internamente como as concepções de identificação (...) e, finalmente, *a motivação* para a ação que proporciona uma orientação" (Rüsen, 2007, p. 18-19.). O autor defende também as relações entre a cultura histórica, memória histórica e consciência histórica: "A cultura histórica é a memória histórica e a consciência histórica trabalha neste contexto social" (p.22).

Para Rüsen (2010 a) a consciência histórica não pode ser entendida como simples conhecimento do passado. Primeiro, ela dá estrutura ao conhecimento histórico contribuindo para compreender o presente e antecipar o futuro. Implica uma combinação complexa entre o passado, presente e futuro, na medida em que "contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro" (p. 36). Alerta o autor para a necessidade dos historiadores perceberem a conexão entre os três tempos na estrutura da consciência histórica, preocupando-se assim não só com o passado, mas também com a realidade presente e com possíveis reflexos destes no futuro. Segundo, a consciência histórica pode ser entendida como uma operação mental associada à compreensão histórica. Um dos conceitos históricos estruturais (ou de segunda ordem) essenciais que contribui para a compreensão da lógica interna da História é o da significância histórica. A atribuição de significância histórica integra-se numa rede de conceitos, entre eles o de empatia, que contribuem para a formação de uma consciência histórica emergente. A significância histórica é por isso um conceito estrutural complexo, que integra em si outros conceitos estruturais, é um procedimento mental essencial para a compreensão histórica. Monsanto (2009) partindo dos estudos de Seixas (1997) define o conceito de significância segundo dois níveis: "o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos factos particulares, e

que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica” (p. 10). Neste último sentido, a significância histórica interfere na compreensão da História, na medida em que é um “ingrediente que interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas”(p. 11). A significância histórica é um dos procedimentos mentais usados pelos historiadores, quando confrontados com o que selecionar do passado, avaliam e interpretam os acontecimentos, factos e fenómenos mais relevantes e historicamente significativos para a compreensão do passado humano. Seixas (1997) a partir do estudo que realizou sobre significância histórica com 82 alunos canadianos construiu um modelo das ideias dos alunos sobre significância histórica agrupados em dois tipos de orientações: objetivista/subjetivista, e cada uma delas em duas variantes, a básica e a sofisticada, formando a seguinte tipologia com cinco posições: Objetivista Básica; Subjetivista Básica; Objetivista Sofisticada; Subjetivista Sofisticada; Narrativista. Este modelo foi adotado em outros estudos nomeadamente em Portugal (Chaves, 2006; Monsanto, 2009 e Oliveira, 2012) com ligeiras adaptações à realidade do contexto dos alunos portugueses e brasileiros.

Rüsen (2010 b) propõe um modelo de desenvolvimento estrutural para a consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico. Apresenta quatro tipos de consciência histórica, organizadas em seis elementos e factores (pp.61-71):

1. *O tipo tradicional*- que valoriza as tradições como elementos indispensáveis na orientação da vida prática, pois “apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado relevante e a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo” (p. 64).
2. *O tipo exemplar*- A História nesta conceção é vista com uma função didática, como uma recordação do passado, que nos dá lições para o presente.
3. *O tipo crítico*- A orientação temporal, que integra o passado, presente e o futuro surge como algo negativo, onde prevalece a noção de rutura na continuidade. A História é vista como uma ferramenta que rompe com esta continuidade, perdendo assim o seu poder como fonte de orientação no presente.
4. *O tipo genético*- Nesta estrutura a mudança (entendida como progresso, rutura ou permanência) é o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, expressa no pensamento histórico moderno. A história faz parte do passado,

mas ao mesmo tempo é-lhe concedido o futuro. Há uma transição dinâmica entre o passado, presente e o futuro, no entanto o futuro excede o passado em seu direito sobre o presente. Esta forma de pensamento histórico vê a história humana em toda a sua complexidade temporal, aceitando diferentes pontos de vista “porque se integram em uma perspectiva de mudança temporal” (p. 69).

Para Rüsen esta tipologia desenvolve-se em complexidade em vários aspetos e esse crescimento pode ser especificado e diferenciado seguindo a lógica das pré-condições, por exemplo, verifica-se isso em relação aos padrões de significância histórica, assim como também em relação à identidade histórica. Conclui, com base não em estudos empíricos, mas através de observações diárias que “demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário são mais raros” (p. 74). Segundo o autor, a experiência prática do ensino da história nas escolas revela que é mais fácil ensinar e aprender as formas tradicionais de pensamento porque não requerem grande esforço por parte dos alunos e professores, enquanto que o modo crítico e o genético implicam competências que requerem um maior esforço de ambas as partes. O autor afirma que a forma exemplar de consciência histórica é a que domina os currículos de História.

Também em Portugal têm sido realizados alguns estudos acerca da consciência histórica. Pais (1999) defende a relação da consciência histórica na construção da identidade, referindo: “Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos” (p.1). Identidade para Pais é “entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros- aparece associada à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez antecipará a de outros” (p.1). Pais defende que a consciência histórica contribui para a memória e identidade- individual e colectiva e é “um símbolo de apropriação da realidade” (p.2). Este projeto procurou analisar as ideias de consciência histórica dos jovens, e as possíveis conexões no modo como os jovens europeus interpretam o passado, percebem o presente e perspectivam o futuro. Os resultados deste estudo internacional, sugerem que a maioria dos jovens europeus, dá mais importância ao conhecimento do passado do que à orientação para o futuro, ou até mesmo perceber o presente, os três níveis temporais que integram a consciência histórica. Este aspeto é mais evidente nos jovens dos países que valorizam o passado na construção da identidade nacional, por exemplo é o caso dos jovens

portugueses.

Importantes contributos têm sido dados neste domínio de investigação em Portugal pela equipa coordenada por Isabel Barca, no projecto *Consciência Histórica: Teoria e Prática I e II*, tendo sido realizado já vários seminários, e produzidas várias comunicações e artigos publicados em várias revistas sobre as investigações realizadas pelos investigadores do projeto, e algum desse trabalho foi também apresentado no seminário *Consciência Histórica: a meta das metas de aprendizagem* realizado em Lisboa. Integrado neste projeto destacámos o estudo de Gago (2007) que identificou três tipos de perspetivas sobre o passado em estudantes dos 10-14 anos: o passado como algo fixo ou o que já aconteceu; como interpretação dos historiadores; ou como reconstrução, dinâmica com o presente.

Neste enquadramento teórico sobre consciência histórica e significância histórica sobressai esta inter-relação entre este conceito de segunda ordem, o da significância histórica e outros como o de empatia histórica, como essenciais ao conhecimento histórico, e estruturais para a construção de uma consciência histórica. Nesta linha de pensamento Oliveira (2012) refere que:

Quando se confere significância a relações entre o Passado, Presente e Futuro inerente à compreensão do desenvolvimento humano, e se entende cada tempo no seu contexto, mobiliza-se a consciência histórica que, por seu lado alimenta uma determinada consciência social (p. 23).

Relacionado com alunos do 1.º CEB, Solé (2009, 2010, 2011) procurou numa parte do seu estudo analisar as concepções dos alunos sobre História e passado e as finalidades da História, procurando perceber a consciência histórica dos alunos neste nível de escolaridade, e cujos resultados se sintetizam no ponto seguinte. Neste texto integram-se também as ideias dos alunos veiculadas sobre significância história em articulação com a consciência histórica. As entrevistas realizadas aos alunos deste estudo pareceram-nos que apontavam de alguma forma para conceitos de consciência histórica e memória próprios de um pensamento histórico pouco expectável entre crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade (6-10 anos), mas já emergente em alunos do 3.º e 4.º ano, é disso exemplo o pensamento da Anabela do 4.º ano:

“Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família, dos outros seres humanos”.

No próximo ponto deste texto apresentaremos o nosso estudo, centrando a nossa análise e discussão sobre ideias de consciência histórica e significância histórica dos alunos do 1.º CEB que participaram no nosso estudo (Solé, 2009), com uma maior profundidade e com novos dados analisados sobre ideias de significância histórica, relativamente a outros textos apresentados em congressos internacionais, publicados ou ainda no prelo.

A consciência histórica e a significância histórica em alunos do 1.º CEB: um estudo de caso

1. Metodologia

Este estudo é apenas uma parte do estudo realizado no âmbito do doutoramento intitulado, *O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*, realizado com alunos do 1.º Ciclo (6-10 anos) em Portugal. O estudo foi realizado numa escola urbana de Braga em duas turmas, uma no 1.º e 2.º ano e a outra 3.º e 4.º ano ao longo de dois anos escolares (2004-2005 e 2005-2006). Foram usadas diversas estratégias de ensino de estudos Sociais e História nestas turmas, procurando promover o ensino da história e do passado e desenvolver a compreensão temporal e histórica através de várias atividades implementadas pela investigadora-professora e continuadas algumas delas pelos professores das turmas. Ao longo dos dois anos escolares, cada aluno (24 no 1.º/2.º ano e 25 no 3.º e 4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início do 1.º e 3.º ano, no fim do 1.º e 2.º ano ou no fim do 3.º e 4.º ano. Quase a totalidade dos alunos do 4.º ano (22 alunos) foram novamente entrevistados ao fim de 4 anos quando frequentavam o 8.º ano (2009-2010).

Através destas entrevistas, principalmente através das entrevistas finais com os estudantes do 8.º ano, procurámos analisar nas respostas as eventuais mudanças na conceção de passado e de história. Procurámos também avaliar o seu conhecimento histórico adquirido ao longo do seu percurso escolar e como este projeto se refletiu no desenvolvimento das suas competências em história.

As perguntas da entrevista deste estudo foram inspiradas nos estudos de Levstik &

Papas (1987), Levstik & Barton (1996) e Barton & Levstik (1996), concebidas com objetivos semelhantes- compreender o tempo histórico nas crianças- que podem ser analisadas nas categorias que se apresentam na secção seguinte. Em relação à questão sobre o ensino da História, principalmente em relação ao com quem e como aprendem, inspiramo-nos no estudo de nos estudos Hoge & Foster (2002).

Este artigo descreve apenas parte dos resultados do estudo realizado através das entrevistas semi-estruturadas, centrado principalmente na relação entre consciência histórica, memória e identidade presente na definição de história e passado e significância histórica apresentada por estes alunos do 1.º ciclo, com foco na comparação dos dados dos mesmos alunos no 3.º/4.º ano e no 8.º ano, 4 anos depois do projeto em que participaram. Alguns destes dados foram já apresentados, nomeadamente na *Tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (Solé & Freitas, 2008), na *12'h Annual conference- Lifelong Learning and Active Citizenship* (Solé, 2010) e na *Cice Regional conference "Globalocal citizenship* (Solé, 2011). Na primeira conferência (Solé, 2008) comparamos os dados dos alunos do 1.º/2.º ano (24 alunos) e do 3.º /4.º ano (25 alunos) e nas duas últimas comunicações apresentaram-se já os dados comparativos com o 8.º ano (Solé, 2010, 2011) . Neste texto reforça-se a significância histórica atribuída pelos alunos à aprendizagem da História como resultado do projeto em que participaram.

Procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1994) das entrevistas e categorização das respostas dos alunos. As categorias emergiram a partir da resposta dos alunos e com base nas questões do protocolo da entrevista centradas na noção de história, passado e a finalidade da história: *Para ti, o que é o passado? O que entendes por História? Onde, como, com quem aprendes história? Achas importante aprender história? Para que é que serve?* O mesmo protocolo de entrevista foi utilizado no 8.º ano (2009-2010), mas outras questões foram colocadas para avaliar o impacto deste projeto na sua aprendizagem de História. Para a construção das categorias recorremos ao software NVivo 2.0.

2.2. Análise e discussão dos resultados⁹⁶

Relativamente ao passado os alunos expressam três conceções diferentes: o passado

96

Todos os nomes dos alunos referidos são pseudónimos, para se garantir o anonimato.

cronológico, o passado pessoal e o passado histórico. Constatámos que a maioria dos alunos (à exceção do 4.º ano) associa o passado ao passado cronológico e a noções temporais referindo-se ao passado a algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo.

Verifica-se em alunos do 1.º e 2.º ano e em alguns alunos do 3.º ano, a associação de passado a diferentes tempos, tempo próximo ou tempo distante. Para a maioria dos alunos do 3.º e do 4.º ano o passado são coisas que já se passaram, revelando uma maior consciência que o passado não é só o que “aconteceu há muito tempo”, mas pode ser também próximo. Revelam já uma noção clara de continuidade do tempo, do mais longínquo para o mais próximo, outros dão exemplos de quantificação do tempo. Alguns alunos explicam o passado por oposição aos outros tempos, presente e futuro.

No 8.º ano os mesmos alunos reforçam a ideia do passado associado a diferentes tempos, mas também a um passado temporalmente indiferenciado: “Tudo aquilo que aconteceu, independentemente do ano em que foi” (Rui Manuel). A ideia de continuidade do tempo é reforçada neste ano de escolaridade, associada à ideia que o presente é parte do passado como refere a Mariana: “São as coisas que aconteceram mas que continuam a influenciar a nossa vida. As consequências do passado podem vir no futuro”.

A conceção de passado associado ao passado pessoal surge exclusivamente nos alunos do 1.º e 2.º anos, e no início do 3.º ano, mas estes já estabelecem uma relação entre o tempo pessoal e familiar com o tempo histórico localizando esse passado no tempo histórico. A partir do 3.º ano, mas mais visível no 4.º ano, realçam já o que é mais significativo na História, tanto a nível político como da vida quotidiana. A História é vista como parte do passado por um número significativo de alunos do 4.º ano, mas de um passado significativo, construído pelos historiadores a partir das fontes e que está em constante construção através de novas pesquisas e investigações.

No 8.º ano a noção de passado é reforçada pela oposição ao presente, faz parte do presente, contribuindo para compreender melhor o presente como refere o Bruno: “Acho que existe passado para compararmos como éramos e como somos agora” mas também perspetivar o futuro, procurando evitar cometer-se os erros do passado, ideia reforçada pela Anabela: “Através do passado podemos ‘tomar precauções em relação ao futuro’”. As respostas destes alunos refletem de certa forma um dos tipos de consciência histórica, *o tipo exemplar*, associado à ideia de perceção de horizonte temporal. Neste tipo consciência

histórica “a história é vista como uma recordação, como uma mensagem ou lição para o presente” (Rusen, 2010b, p. 65).

Só no 8.º ano foi-lhes colocada diretamente a pergunta: *Qual a diferença entre passado e História?*, considerando já que esta não está diretamente relacionada com a diferença cronológica, embora alguns ainda a refiram, mas não associada já à ideia de História relacionada com o passado longínquo, como se depreende na resposta da Catarina: “Pode haver história na atualidade”. Essa diferença parece mais relacionada com a relevância e significância, referindo que o passado integra tudo indistintamente, enquanto que a História se refere aos acontecimentos mais importantes da humanidade como constatámos na resposta do Isidro: “O passado é o que já aconteceu. A História estuda os factos mais importantes que aconteceram”, contribuindo a história para a construção do conhecimento do passado através da interpretação das fontes.

Tal como Levstik & Papas (1987) e Hoodless (1998) constataam, também pela análise das respostas dos alunos se depreende que a partir do 2.º ano estes distinguem perfeitamente história e passado em termos cronológicos, considerando que a História diz respeito ao que aconteceu há muito tempo atrás e o passado é um tempo mais recente. Esta ideia gradualmente vai sendo substituída pela relevância, selecção e significância dos factos históricos que caracterizam a história, por oposição ao passado que é tudo.

Da análise das respostas dos alunos à questão *O que entendes por História?* Alguns de entre os mais novos associam a História ao conto/narrativa, isto pela própria ambiguidade do termo história, que em português tem também este significado. No entanto, tal como Levstik & Papas (1987) o referem, verificámos que alguns alunos mais novos, do 1.º e do 2.º anos, já associam a História à cronologia, utilizando termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado como por exemplo, História é “o passado”, é “de há muito tempo”. Os do 3.º e 4.º anos continuam a usar expressões semelhantes, mas alguns realçam a datação como imprescindível na História como refere o Roberto “A História trata do que se passou ao longo de todos estes séculos”. No 8.º ano os alunos têm já uma clara definição de História, integrando explicitamente a dimensão temporal diacrónica, associada a acontecimentos históricos como podemos constatar em algumas respostas dos alunos: “É o que se passou ao longo da vida dos humanos, desde a pré-história até à atualidade. São os vários acontecimentos que foram ocorrendo” (Carolina). A conceção de passado humano surge diluída noutras conceções, mas bem evidente na definição dada pelo Tiago: “Estuda o passado

desde a existência do homem, da existência da escrita”.

É a partir do final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano que surge de forma mais evidente a associação da História ao passado significativo, identificando o que é realmente importante na História, realçando e dando exemplos de acontecimentos importantes da História de Portugal, não só associados à História política, mas também da vida quotidiana, que foi muito trabalhada ao longo do projeto. No 8.º ano vários alunos salientam mesmo alguns factos importantes estudados pela história, inseridos em temáticas que estudaram ou estavam a estudar, como se depreende na justificação dada pela Guilhermina: “A Histórica é quando por exemplo a revolução industrial, a época renascentista, a descoberta do fogo, foram todas pequenas coisas que foram importantes para História, que foram importantes para a humanidade”.

Antes de uma aprendizagem formal de História alguns alunos do 2.º e 3.º ano entendem a História como preservação da memória e identidade pessoal e familiar, referindo palavras e expressões como “lembrança”, “recordação”, “o que passa de geração em geração”. Os alunos após estudarem História reconhecem a História como importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, e como essencial para a construção da identidade individual e coletiva.

Alguns alunos associam a História aos três tempos, relacionado com *o tipo tradicional* da tipologia proposta por Rüsen (2010 b) da Consciência histórica, por exemplo quando o José Marco do 4.º ano afirma: “A História pode ser passado, presente e futuro. Neste nível de consciência histórica, a História valoriza o passado, o que é significativo e relevante para o presente, e que terá reflexos no futuro, em termos de continuidade ao longo dos tempos das tradições culturais e modos de vida.

A consciência histórica surge no 8.º ano mais expressa quando explicam a finalidade da História mais do que na definição de História, afirmando por exemplo o Rui Miguel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhores do que o que éramos”.

Se alguns alunos do 4.º ano reconheciam a importância da construção do conhecimento histórico a partir da interpretação das fontes, da procura de evidências para a produção de inferências históricas, no 8.º ano tendem a realçar a História como ciência, pela preocupação com o rigor científico pelos métodos usados, como se depreende por exemplo na afirmação do José Marco: “É na mesma o que se passou mas é provado cientificamente.

Aquilo que é cientificamente comprovado”. São poucos os alunos que revelam ideias acerca da construção do conhecimento histórico, expresso no *tipo crítica* da tipologia de consciência histórica (Rüsen, 2010 b).

Quanto à função da História, analisada a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta: *Achas importante aprender História? Para que serve?* Em todos os anos de escolaridade analisados os alunos destacam que é importante para saber, conhecer e aprender, em que se evidencia o papel da história como conhecimento escolar, integrado na cultura geral. No 4.º ano há alunos que refletem nos seus comentários a importância do estudo da História como preparação para uma posterior aprendizagem de História ao longo do percurso escolar, nas suas opções académicas e posteriormente profissionais. No 8.º ano a maioria dos alunos consideram que a História é importante para a “cultura geral”, “se manterem informados sobre o que se passou” (Bernardete). A História é fonte de conhecimento, de saber e por isso deve-se procurar esse conhecimento do passado.

Os mais novos valorizam a História pela sua função de preservação da memória e identidade associada principalmente ao passado e à história da família e na transmissão desse património familiar. Os mais velhos (3.º e 4.º anos) embora se refiram à sua importância para a preservação da memória familiar, revelam já consciência da importância da história para a identidade pessoal, familiar mas também nacional. No 8.º ano é valorizada a memória coletiva e nacional que contribui para a formação da identidade nacional de um povo, bem expressa pelo Bruno: “nós temos que saber como é o nosso país, saber como é que já fomos. Também viver num país e não sabermos como é que evoluímos, como é que fomos antes e somos agora”.

Tínhamos verificado que um ou outro aluno do 2.º ano parecia já evidenciar um sentimento de consciência histórica mesmo sem terem ainda estudado História, provavelmente mais por repetição de expressões que ouvem dizer do que de uma consciência efetiva dessa finalidade da História de esta contribuir para estudar o passado para melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. A ideia veicula pelos alunos do 4.º ano que a História contribui para se evitar cometer os erros do passado é bastante reforçada por alguns dos mesmos alunos no 8.º ano, dando mesmo exemplos de erros cometidos no passado mais longínquo (ex. Escravatura, Inquisição) ou mais recentes associados mesmo a catástrofes naturais como refere o Ricardo Manuel: “Estas coisas que estão a acontecer no Haiti e na Madeira, a maior parte delas pode ser da natureza, mas outras podem dever-se a erros do

homem no passado”. Verificámos que alguns dos alunos quando identificam erros do passado, como por exemplo a escravatura ou a inquisição, evidenciam já um nível elevado de compreensão empática de acordo com o modelo de progressão das ideias sobre empatia histórica proposto por Ashby & Lee (1987) procurando problematizar e relacionar estas práticas no contexto da época, como podemos verificar no discurso da Anabela: “por exemplo na altura da inquisição, certas coisas que nós agora achamos absurdas temos que tentar compreender como é que naquela época aquilo fazia sentido”.

Esta inter-relação entre o passado, o presente e futuro, reflete também implicitamente valores de cidadania, na medida em que os cidadãos conhecendo o seu passado compreendem melhor o presente, quem somos, e procuram ser melhores e agir melhor no futuro, ideias presentes no discurso do Ricardo Manuel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhor do que o que éramos”. A ideia de que a História contribui para perceber e compreender as mudanças presente nos alunos do 4.º ano é reforçada pelos mesmos alunos no 8.º ano, afirmando mesmo, uma das alunas que a História é importante “para conhecermos a História de Portugal e assim sabermos a História do nosso país e podermos ver as diferenças entre o passado e agora” (Paula) ou mesmo partir do presente para o passado, identificando semelhanças mas também diferenças, ideias de mudança, bem explícitas no discurso da Sílvia: “Nós somos o reflexo do passado, (A História), é importante para nos conhecermos mediante aquilo que se passou e ver as diferenças, o que foi mudado”. Prevalece nestes alunos a noção de História associada mais à mudança do que ao progresso assemelhando-se estes alunos mais às crianças Irlandesas (Irlanda do Norte) de acordo com o estudo realizado por Barton (2001) em que estas revelam uma conceção de História associada à ideia de mudança enquanto que as crianças americanas tem mais uma conceção de progresso. Poderemos relacionar esta conceção de história com *o tipo genético*, o quarto tipo pensamento histórico da consciência histórica proposto por Rüsen (2010b), associado a uma visão dinâmica de tempo, associado à ideia de mudança.

Decorridos quatro anos após o término do projeto, em 2010 procurámos averiguar o impacto e o contributo do projeto, realizado entre 2004-2006, na aprendizagem de História ao longo do percurso escolar dos alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) , tendo-lhes sido colocado cinco novas questões:

-Em que medida o projeto sobre o Ensino da História em que participaste nos anos letivos de 2004-2005 (3.º ano) e 2005-2006 (4.º ano) contribuiu para uma melhor aprendizagem de História no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos e no 3.º ciclo (7.º e 8.º anos)?

Que nota tiveste a História no 5.º, 6.º, 7.º e 8.º (1.º período)?

-Que período da História Gostaste mais e porquê?

-Indica um acontecimento histórico importante na História de Portugal. Por que razão o escolheste?

-Indica uma personagem histórica que achas importante na História de Portugal. Por que razão a escolheste?

Quanto aos reflexos do projeto na aprendizagem de História ao longo do seu percurso escolar todos os alunos foram unânimes em reconhecer os enormes benefícios que este projeto lhes trouxe relativamente à aprendizagem de História, não só a nível dos conhecimentos históricos que adquiriram, mas também das capacidades desenvolvidas ao nível da compreensão histórica e temporal, mas também na valorização, interesse e motivação que sentem no estudo por esta área disciplinar. Revelaram que no 5.º e 6.º anos, na disciplina de História, já possuíam conhecimentos históricos que estavam a ser lecionados e compreendiam melhor os temas e assuntos históricos por já terem alguns conhecimentos, aplicavam também os conhecimentos adquiridos e relacionavam com novos conteúdos lecionados, evidenciavam uma preparação diferente em relação aos seus colegas de turma, que se evidenciava também ao nível da compreensão histórica. Vários alunos afirmaram que os professores, ficavam admirados não só com os conhecimentos históricos que possuíam mas também com as capacidades ao nível da compreensão histórica. A Guilhermina na sua entrevista refere isso mesmo:

“A mim ajudou-me porque eu relacionava muito as coisas com o que tínhamos aprendido no 3.º e 4 anos (...) Foi relacionar o que tínhamos aprendido com o que estávamos a aprender. Já podia ter termo de comparação e uma maneira diferente de interpretar... “.

Destacam várias das experiências e estratégias pedagógicas, como por exemplo a utilização e construção de linhas de tempo, genealogias, exploração de imagens, narrativas e visitas a museus, que os marcaram e que contribuíram para desenvolver competências específicas em História, relacionadas com a compreensão histórica ao nível da contextualização, espacialidade e temporalidade, mas também competências na interpretação de fontes e ao nível da comunicação, na construção de relatos e ideias sínteses históricas. O

Roberto Manuel realça a componente didático-pedagógica da importância das várias estratégias utilizadas referindo: “Como éramos crianças a maneira como eram abordados os assuntos era de grande importância (...) por exemplo foi importante usar linhas de tempo, colocar lá as imagens por ordem cronológica”. Outros alunos realçam o papel das linhas de tempo no desenvolvimento da compreensão temporal.

Estes alunos no 8.º ano revelaram-se participativos nas aulas de história, intervindo ativamente nas aulas, questionando, discutindo, argumentando e contra-argumentando. Eram alunos sempre interessados, motivados, como o destaca a Catarina: “Estávamos mais interessados, às vezes (a professora) ficava admirada porque estávamos sempre com o dedo no ar, comparávamos com o que tínhamos dado anteriormente”. Vários alunos afirmaram que a História era das disciplinas que mais gostavam e que este projeto os marcou e contribuiu para gostarem de história e que se irá manter ao longo da sua vida independentemente das suas opções académicas e profissionais no futuro.

Relativamente ao aproveitamento escolar pudemos verificar que o impacto do projeto também se refletiu nas classificações, principalmente nos dois anos seguintes ao do projeto, com tendência para uma ligeira descida destas no 7.º e 8.º anos. A maioria dos alunos, obtiveram a classificação 4 (Muito Bom), decrescendo ligeiramente do 5.º ano (64%) para o 6.º ano (60%), e mais acentuadamente no 7.º (41%) para o 8.º ano (27%). Os alunos justificaram esta diminuição nas notas, apontando principalmente duas razões: 1) maior quantidade e complexidade de conteúdos históricos a aprender; 2) diferenças pedagógicas dos professores, que se refletem também indiretamente no seu rendimento escolar. Um número significativo de alunos revelaram-se excelentes a História, com nível 5, mantendo esta classificação ao longo dos quatro anos e no 8.º ano dos 6 alunos excelentes, 4 deles já obtiveram esta classificação no 1.º período, o que efetivamente comprova o elevado nível escolar destes alunos. Apenas dois alunos obtiveram nota negativa a História, um deles no 5.º e 7.º ano e outro no 7.º e 8.º ano. A classificação 3 só no 8.º ano é a nota dominante neste grupo de alunos. Ficámos satisfeitas com o impacto do projeto, não só pelos êxitos académicos dos alunos, que se confirmaram através das boas classificações obtidas na disciplina de História, mas pela destreza e gosto com que os alunos falam de História, nas capacidades que o projeto lhes proporcionou não só ao nível da compreensão histórica, mas também pelo desenvolvimento de competências de carácter transversal.

Conclusão

A consciência histórica acerca do “nosso” passado e antepassados é importante para sabermos quem somos e para onde queremos ir. Esta dimensão temporal, que interrelaciona o passado, o presente e futuro deverá ser entendida como relevante no ensino da História desde os primeiros anos de escolaridade. A consciência histórica surge também associada à “memória coletiva”, à identidade e à cidadania, pois esta integra também estas dimensões.

Procurámos neste artigo, articular o contributo da investigação ao nível da epistemologia sobre consciência histórica, a partir dos contributos da corrente germânica, destacando os estudos de Rüsen e outros estudos sobre significância histórica, com os resultados de investigação empírica de um estudo de caso realizado com alunos do 1.º ciclo sobre as concepções de passado, história e a sua finalidade (Solé, 2009).

Os resultados deste estudo permitem afirmar que o sentimento de consciência histórica parece evidenciar-se já em crianças de 6-7 anos, mesmo antes de uma aprendizagem formal da História, embora ainda de forma emergente e mais evidente a partir dos 8-10 anos, quando começam aprender História no 3.º ano (História local) e no 4.º ano (História Nacional). Sugere por isso este estudo que os alunos do 1.º CEB têm já uma perceção da relevância e importância do estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade, apresentando ideias emergentes de consciência histórica (Rüsen, 2010b). Encontramos nestes alunos diferentes tipos de consciência histórica de acordo com a tipologia de Rüsen (2010b), tendo sido o *tipo tradicional* e o *tipo exemplar* os mais frequentes entre os mais novos. No final do projeto, alguns de entre os mais velhos, revelaram pensamento histórico mais complexo em relação à consciência histórica, que poderemos relacionar de certa forma ao *tipo crítico* e *genético* da tipologia de Rüsen (2010b).

Os alunos envolvidos no projeto reconheceram que a História é importante para o conhecimento histórico de quem somos, para a construção da nossa identidade a vários níveis, é importante para conhecer o passado para compreender o presente e projetar caminhos para futuro. Contribui também para desenvolver competências específicas de carácter cognitivo diretamente relacionadas com o pensamento histórico, assim como promover competências transversais. A história revela-se também importante para uma cidadania mais responsável e participativa, pois só conhecendo o passado, podemos compreender o presente e perspetivar

um futuro melhor. Assim, o modo como se concebe o tempo em História e as suas inter-relações temporais pode refletir-se na consciência histórica e na tomada de decisões.

O estudo permitiu revelar a importância de se realizar com os alunos um tipo de ensino que privilegie o construtivismo no ensino da História, através do recurso a estratégias diversas e metodologias diversificadas que promovam o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e o interesse pelo estudo da História, tendo-se constatado isso nos alunos que participaram neste estudo no 3.º e 4.º ano, demonstrarem no 8.º ano as capacidades e competências que desenvolveram nesta área curricular. Também verificámos que a significância que os alunos atribuem aos acontecimentos históricos, personagens históricos e períodos históricos, indicia a aprendizagem, que estes realizam da História. Este estudo sugere também que o curriculum e determinadas estratégias pedagógicas de ensino da história são importantes para a construção de uma consciência histórica ativa e interventiva na sociedade do presente.

Referências

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições, 70.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K. C. (2001). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory Into Practice*, 40 (1), 48-63.
- Chaves, F. (2006). A significância histórica de personagens na perspetiva dos alunos portugueses e brasileiros. Dissertação de Mestrado em Educação- Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 127-136. (on-line) www.curriculosemfronteiras.org - accessed on 15-12-07).
- Hoge, J. D. & Foster, S. J (2002). *It's About Time: Students' Understanding of Chronology, Change, and Development in a Century of Historical Photographs*. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.
- Levsik, L.S., & Papas, C. (1987) 'Exploring the Development of Historical

Understanding', *Journal of Research and Development in Education*, 21: 1-15.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They Still use some of their Past": Historical Salience in Elementary Children's Chronological Thinking". *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.

Ministério de Educação- *Metas de aprendizagem* on-line:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/> (acedido em 17 de Março de 2011)

Monsanto, M. (2009). Conceções dos alunos sobre significância histórica. In, Barca, I. Schimidt, M. *Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil. Universidade do Minho.

Oliveira, C. (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação- Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.

Rüsen, J. (2010a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Rüsen, J. (2010b). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.

Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Solé, M. G. & Freitas, M. L. V. (2008). History as identity construction and fostering of "memory" preservation. In A. Ross & Peter Cunningham (Ed.), *Proceedings of the thenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network)-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation* (pp. 501-510). London: CICE.

Solé, M. G. (2010). Student's conceptions of history and history teaching in lifelong learning. Paper present at *CiCe's 12th Annual conference- "Lifelong Learning and Active Citizenship"*, realized in Barcelona, Spain, at 20 to 22 May, 2010 (in press).

Solé, M. G. (2011). Historical consciousness, identity and citizenship: a longitudinal case study teaching history. Comunicação apresentada na *CiCe Regional Conference "Globalocal Citizenship"*, realizada em Coimbra, em 18 de Janeiro de 2011 (in press).

36. O ARQUIVO PÚBLICO NA SALA DE AULA: REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, NASCIMENTO DO MOVIMENTO OPERÁRIO E A GREVE DE 1917 EM CURITIBA A PARTIR DO ESTUDO DE FONTES HISTÓRICAS

Graziela Hochscheidt Trevisan⁹⁷
 Prefeitura Municipal de Curitiba
graziht@ig.com.br

Marina de Godoy⁹⁸
 Prefeitura Municipal de Curitiba
marinadegodoy@yahoo.com.br

O trabalho relata a intervenção didática que está sendo realizada em aulas de História, a partir da perspectiva da Educação Histórica. Fundamentando-se em autores como BARCA (2004), LEE (2003), (2005), SERRAT, (2002), SCHMIDT e CAINELLI (2004) autores que têm discutido as questões referentes ao ensino de história. A construção desse percurso metodológico ocorreu no curso: *O trabalho com arquivos e a literacia histórica: teoria e prática*, ofertado pela Prefeitura Municipal de Curitiba em parceria com a Universidade Federal do Paraná. Após a primeira visita ao Arquivo Público do Paraná foi selecionado um conceito substantivo a ser trabalhado com a 7ª série A da Escola Municipal São Miguel, a Revolução Industrial, e em escala local, o Movimento Operário de Curitiba no início do século XX. A fonte histórica localizada no referido arquivo foi um Relatório do Chefe de Polícia do Paraná que descreve a Greve de 1917 que ocorreu em Curitiba. A intervenção será organizada da seguinte maneira: inicialmente, serão levantadas as ideias prévias dos alunos, em seguida a análise da fonte histórica que terá como ponto inicial o questionamento: Como surge o operário e o Movimento Operário? Também serão realizadas análises de imagens, textos e vídeos. Após a mediação didática, será solicitada aos alunos a produção de uma narrativa histórica. Os resultados do trabalho serão expostos após a intervenção didática.

Palavras-chave: Educação Histórica. Arquivos. Fonte Histórica. Revolução Industrial. Movimento Operário.

Introdução

Este trabalho teve início a partir do curso ofertado pela Prefeitura Municipal de Curitiba em parceria com a Universidade Federal do Paraná intitulado “O trabalho com arquivos e a literacia histórica: teoria e prática.” O curso vem propiciando um trabalho integrado entre professores da universidade, os professores das escolas municipais e o Arquivo Público do Paraná.

Na perspectiva da educação histórica, começamos a fazer a seleção de um conceito substantivo, presente no currículo da 7ª série, que pudesse estabelecer relação com uma fonte

⁹⁷ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e professora de História da Prefeitura Municipal de Curitiba e Governo do Estado do Paraná/ Brasil.

⁹⁸ Mestranda pela Universidade Federal do Paraná e professora de História da Prefeitura Municipal de Curitiba/ Brasil.

histórica a ser pesquisada no Arquivo Público do Paraná. O conceito escolhido para ser trabalhado com os alunos da 7ª série A da Escola Municipal São Miguel foi Revolução Industrial, e, a partir dele, foram selecionadas fontes.

Na primeira seleção da fonte histórica a ser utilizada para trabalhar este conceito substantivo, foi localizado um arquivo que relatava a situação dos operários da construção civil no norte do Paraná, no período da ditadura Civil-militar no Brasil, esta fonte estaria muito distante do foco de trabalho pensado naquele momento, que se relacionava ao nascimento do movimento operário em Curitiba no início do século XX, e sua relação como nascimento do operariado na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX. Então, passamos a buscar uma fonte que tratasse sobre a Greve de 1917 em Curitiba, para podermos trabalhar com movimento e organização operária. A fonte selecionada foi um relatório do chefe Polícia do Estado do Paraná, que descreve a greve de 1917 em Curitiba.

Importa dizer que a intervenção didática ainda está em processo de elaboração e implementação, assim, este artigo tem como objetivos: discorrer sobre teóricos que fundamentam conceitos da Educação Histórica, apresentar o levantamento das ideias prévias dos alunos acerca dos conceitos de Revolução Industrial e Movimento Operário e expor a proposta de intervenção didática elaborada.

O ensino de História na perspectiva da Educação Histórica

O ensino de História na atualidade impõe aos professores e as escolas imensos desafios, já que os alunos estão em contato com múltiplas informações em sua vida diária. Nesta perspectiva, a escola e o professor de História não podem mais serem apenas transmissores de informações e conhecimentos, pois a realidade contemporânea nos exige muito mais.

O processo de ensino e a aprendizagem em História requerem compreensão, análise e indubitavelmente a utilização de fontes históricas, “assim, para o ensino de História, o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática como documento em sala de aula.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, P. 89). A fonte histórica transforma-se na base que fundamenta a construção do conhecimento histórico do aluno. Por isso, Lee (2003) afirma que o estudo da história exige o uso da evidência, e que ela permite estabelecer relações entre as situações que as pessoas que viveram no passado se

encontraram, as crenças que tiveram sobre essas situações e seus valores e ideais sobre o mundo.

A análise da evidência histórica permite ao aluno formular hipóteses sobre as condições de vida, a forma de pensar e ver o mundo de pessoas que viveram em diferentes contextos históricos, e, assim, tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem histórica.

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja – como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas as questões que nunca se pensou em colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso. (LEE, 2003, p. 25).

Dessa forma se constrói o conhecimento histórico dos alunos, de compreensões mais simples às mais complexas, de ideias mais próximas ao senso comum à análise de conceitos próprios da História. Esses conceitos provenientes dos conteúdos históricos são chamados por Lee (2005) de conceitos substantivos, já que fazem parte do que se pode chamar de substância particular da História. Desse modo, “conceitos substantivos em história envolvem uma complicação não frequentemente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: seus significados mudam com o tempo, bem como com o espaço.” (LEE, 2005, p. 2).

A construção de conceitos substantivos próprios da História ao longo da escolaridade dos alunos requer que o professor se assuma como um investigador social e os alunos passem a ser vistos, como agentes de seu próprio conhecimento (BARCA, 2004). As aulas de História nesta perspectiva adquirem uma organização que parte de um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com Barca (2004, p. 136), é desejável “levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas, ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta”.

A partir do levantamento das ideias prévias dos alunos, o professor deve organizar as informações e analisar quais os conceitos históricos que já estão presentes na fala dos alunos e quais necessitam ser desenvolvidos, aprofundados ao longo das aulas. No modelo de aula-oficina proposta por Barca (2004), as ideias tácitas orientarão o planejamento do professor, que na sequência deverá propor a análise de diferentes fontes históricas, fontes que apresentem diferentes posturas e visões de diferentes atores históricos.

A leitura e análise de fontes históricas possibilita ao aluno elaborar uma síntese dos

conhecimentos trabalhados ao longo do processo, e o que os estudos atuais desenvolvidos neste campo da História têm sugerido, segundo Barca (2004, p.141) é “a diminuição de conceitos alternativos e a predominância de conceitos históricos no final da experiência.” Desta forma, as ideias dos alunos ao final do processo tem se distanciado dos conceitos alternativos e do senso comum e se aproximado dos conceitos próprios da História, os conceitos substantivos.

As aulas de História assumem então um novo caráter, se distanciam da visão tradicional de uma História onde o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno um mero receptor. O contato direto com as fontes históricas, com a evidência do passado, torna o aluno um agente de seu conhecimento, mas ele precisa aprender a trabalhar com essas evidências e o professor é o responsável pelo direcionamento das situações de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas devem responder às indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referencia o conteúdo histórico a ser ensinado. Superar o tratamento tradicional dado ao documento histórico implica, por parte do aluno, a mobilização de conhecimentos e informações próprias do conteúdo abordado, para que ele possa elaborar apreensões globais e complexas. No entanto, é preciso deixar claro, que o uso de documentos históricos em sala de aula, em nenhum momento poderá ter a função de substituir a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem. (SCHMIDT; CAINELLI; 2004, P. 95).

O trabalho com fontes exige uma ampliação da visão do professor sobre o trabalho com documentos em sala de aula como apontam Schmidt; Cainelli (2004), esta deve possibilitar ao aluno o contato com diferentes fontes, como documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, e para, além disso, contato com diferentes linguagens, como cinema, fotografia e informática. Porém, o mais importante é o tratamento que deve ser dado a estas fontes, que não deve ter caráter meramente ilustrativo, mas servir de alicerce para a construção do conhecimento histórico.

Nesta mesma direção, o trabalho do professor com fontes escritas requer uma nova postura frente ao seu planejamento, já que há a necessidade de buscar em arquivos as fontes primárias, e, essa relação apresenta dificuldades como afirma por Serrat (2002, p. 27):

Existe cierta dificultad para acceder de forma directa a las fuentes de archivo sin un trabajo didáctico previo por parte del docente. Los archivos poseen un sistema de clasificación, catalogación y estudio que no coincide con la organización curricular de la escuela. Llevar a cabo un estudio o trabajo basado en el estudio de fuentes

primarias de archivo implica um importante trabajo previo de documentación para estudiar y preparar los documentos que serán objeto de análisis, así como organizar y analizar la temática que se trabajará a raíz de ellos.

Apesar das dificuldades, o trabalho com fontes históricas assume lugar central em algumas propostas didáticas, o que também se confirma na Educação Histórica. Assim, o planejamento é elemento fundamental, já que o acesso às fontes históricas requer o conhecimento e a programação por parte do professor, mas para, além disso, requer um trabalho integrado entre os arquivos e a escola.

(...) Lo que deben tener en cuenta, tanto la escuela como el archivo, es que si se pretende enseñar la historia, más allá de la simple memorización, es decir, si se pretende enseñar la historia de forma instrumental, se requieren unos instrumentos, y dichos instrumentos son, además de los elementos metodológicos, las propias fuentes históricas. Éstas tienen como ubicación excepcional el archivo, de modo que asociar ambas instituciones para llevar a cabo propuestas conjuntas sería algo más que una relación deseable. (SERRAT, 2002, p. 28-29).

O trabalho integrado entre professores de História, a escola, e os arquivos é fundamental na seleção das fontes, que se transformam em evidência histórica e possibilitam ao aluno um reviver do passado, um mergulho nas diferentes visões dos atores históricos. A possibilidade de um trabalho integrado entre arquivos e escola será demonstrada na sequência, na apresentação das ideias prévias e na exposição da proposta de trabalho.

As ideias prévias dos alunos: Revolução Industrial e o Movimento Operário

A visita ao Arquivo Público do Paraná e a definição do conceito substantivo a ser trabalhado com os alunos a partir do currículo, a Revolução Industrial, levou a seleção de uma fonte histórica, que seria analisada com os alunos, um Relatório do Chefe de Polícia do Estado do Paraná, que descreve a Greve de 1917 em Curitiba e a luta do Movimento Operário pela conquista trabalhistas e sociais.

A partir da definição do conceito substantivo e da fonte histórica, o próximo passo foi o levantamento das ideias prévias dos alunos, os quais foram questionados sobre o seu entendimento sobre o que seria a Revolução Industrial. Vinte e seis alunos participaram deste levantamento, como pode ser observado no Gráfico A. Dos vinte e seis alunos, uma aluno

apresentou ideias soltas: “Uma coisa que acontece muito grande” (Maria)⁹⁹. Outro aluno afirmou: “Eu pouco conheço” (Fabio). Outros cinco alunos apresentaram ideias confusas, porém relacionadas a outros conceitos históricos, como exemplificam estas afirmações:

Camila – Revolução Industrial é a expansão mercantil e marítima.

Ana - Revolução Industrial varia de expansão mercantil a marítima.

Outros dois alunos apresentaram cópias de um texto utilizado nas aulas de Geografia em suas respostas, como demonstra a escrita de José:

A revolução industrial inaugurou uma nova era, caracterizada pela produção em massa e pela expansão da vida urbana.

A maioria dos alunos (17 alunos), porém, relacionou a Revolução Industrial ao conceito de mudança, como demonstram as seguintes falas:

Paulo - Que é uma época que revolucionou tudo, que tudo mudou.

Cezar - Eu entendo como um jeito de revolucionar para mudar, mudar tudo.

Marília - Onde ocorreu várias revoluções com indústrias, ou seja, muitas tecnologias novas na área, renovando o período.

Dafne - Revolução das Indústrias. Uma mudança que evolui as indústrias.

Marlon - Eu acho que é quando um país tem melhoras na industrialização

As respostas indicavam um contato prévio com esses conhecimentos, desta maneira, a partir de informações fornecidas pelos próprios alunos constatou-se que a disciplina de Geografia já havia abordado alguns aspectos da Revolução Industrial. Ao aprofundar o olhar sobre as ideias prévias dos alunos percebe-se uma visão associada à mudança tecnológica, mas pouco explorada no aspecto social. Somente um dos dezessete alunos que relacionaram a Revolução Industrial à ideia de mudança, associou a uma mudança social:

Carmem - É uma mudança social que acontece em um país que chama-se de Revolução Industrial.

As ideias prévias dos alunos sobre Revolução Industrial também foram complementadas com o seguinte questionamento realizado: O que você entende por Movimento Operário? Dos vinte e seis alunos que participaram do levantamento (Gráfico B), a maioria, quinze alunos, relacionaram o Movimento Operário a luta dos trabalhadores pela conquista de seus direitos como demonstram as respostas destes quatro alunos:

⁹⁹ Todos os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios.

Larissa - Seria o movimento para reivindicar melhores condições de trabalho, como carga horária e salário.

Joana - Uma espécie de greve feita pelos operários, com o intuito, ou objetivo de melhorar seus benefícios em seu trabalho.

Pablo - Revolução de operários a favor de seus direitos.

Ana - Movimento operário é uma manifestação em propósito dos seus direitos, como greves.

Entre esses quinze alunos percebe-se que já existe uma aproximação com o conceito de Movimento Operário, embora esta se apresente partir das experiências vivenciadas pelos alunos em sua escola família, ou mesmo em sociedade, partindo de suas experiências empíricas. Já um grupo de quatro alunos relaciona o Movimento Operário ao operariado, mas não avança em relação à organização da classe trabalhadora, como exemplificam estas duas afirmações de Francisco e Lara: “Quando os operários trabalham muito.”, e “Operário fazendo seu trabalho.” Estes alunos estabelecem relação com o Operário, mas ainda não demonstram relacionar a luta coletiva dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e vida.

Entre os demais alunos que participaram do levantamento das ideias prévias dois alunos não responderam a este questionamento, outros dois alunos responderam com ideias sem nexo, como comprova a afirmação de Vanessa: “Desenvolvimento de outros lugares”. Outros dois alunos afirmaram conhecer pouco ou nada sobre o Movimento Operário, como declarou Vania: “Pouco ou nenhum conhecimento” e um aluno (Cezar) relacionou ao conceito de mudança: “Eu acho que é um movimento de mudança”.

A partir do levantamento das ideias prévias dos alunos foi planejada a intervenção pedagógica, que dentro da perspectiva da Educação Histórica tem como base o trabalho a partir de fontes históricas e como afirma Serrat (2002, p.31):

Necesitamos de documentos que nos proporcionen información para comprender cómo se vivía en una fábrica de principios de la revolución industrial, que nos permita conocer no únicamente el proceso técnico del tejido y el hilado, sino que nos muestre qué pasaba cuando se convivía durante tantas horas con estruendo de las máquinas o cuál era el cansancio de las piernas después de 10 y 12 horas en pie ante un telar.

Assim, apresentaremos na sequência do texto como estará organizada a intervenção didática, tendo como parte integrante do processo a utilização da evidência histórica, para a elaboração por parte dos alunos dos conceitos substantivos: Revolução Industrial e

Movimento Operário. Estes conceitos serão desenvolvidos numa perspectiva que considere a vida dos trabalhadores nas primeiras fábricas inglesas e a organização destes trabalhadores no Movimento Operário, partindo de uma realidade local, ou seja, da organização operária em Curitiba a partir da Greve de 1917.

Proposta de Intervenção Didática

O primeiro aspecto a ser considerado na proposta de intervenção didática é o tamanho da fonte selecionada, O Relatório do Chefe de Polícia do Paraná do ano de 1917 contém mais de 300 páginas, e o trecho específico que trata da Greve de 1917 em Curitiba é composto de 11 páginas, desta forma serão selecionadas, inicialmente, três partes do documento para serem analisados com os alunos. A letra e linguagem da fonte são de fácil compreensão, desta forma não será necessário nenhum tipo de adequação no que se refere a letra ou linguagem.

O primeiro fragmento analisado será as reivindicações que os operários fizeram aos seus patrões na Greve de 1917 em Curitiba, que estão descritas na fonte analisada. Serão propostas questões como: Onde e quando este movimento aconteceu? Quais as reivindicações trabalhistas? Quais as reivindicações sociais dos trabalhadores? Porque será que este movimento aconteceu em 1917 em Curitiba? A partir das reivindicações dos trabalhadores, o que podemos concluir sobre suas condições de trabalho?

A partir deste primeiro contato com a fonte local, serão lidas três fontes que descrevem as condições de trabalho das crianças nas fábricas inglesas, assim como analisaremos trechos de dois filmes sobre as condições de vida dos trabalhadores no século XIX, “Daens, um grito de Justiça” e *Germinal*. A partir da análise das fontes e trechos dos filmes, será realizada oralmente com os alunos a comparação entre a vida dos operários no início da industrialização inglesa e em Curitiba no início do século XX.

Após estas análises os alunos deverão pesquisar quais inovações tecnológicas desencadearam movimentos de quebras de máquinas na Inglaterra do século XIX, o que será apresentado na aula seguinte e será o meio de introduzir o Ludismo e Cartismo.

Após a análise do movimento operário inglês, retornaremos ao contexto operário curitibano, serão lidos mais dois trechos da fonte histórica selecionada, um deles apresenta a visão da polícia sobre a Greve de 1917 em Curitiba e o outro apresenta a visão do jornal da época “A República” sobre os procedimentos da polícia em relação a Greve. Além destes dois trechos, também analisaremos a fala dos donos das fábricas sobre a greve, trecho retirado de

um jornal de Curitiba de 1917 e dos operários, retirado de um jornal operário da época.

Após a leitura dos quatro fragmentos de fontes históricas, os alunos deverão, em duplas, tentar definir qual a visão de cada um dos fragmentos sobre a Greve. O que pensavam os patrões, operários, a polícia e a imprensa? Ao lado de quem estava o Estado? Após esta análise deverão explicar por que existem visões diferentes sobre uma mesma questão e como nós podemos trabalhar com estas diferentes visões do passado na história.

As duplas deverão elaborar uma charge sobre as condições de vida dos trabalhadores no início da industrialização, seja em Curitiba ou na Inglaterra. E como fechamento do trabalho os alunos, individualmente, deverão elaborar uma narrativa histórica sobre as condições de vida dos trabalhadores no início da Industrialização na Inglaterra e em Curitiba.

Após a escrita da narrativa histórica por parte dos alunos, serão analisadas as ideias presentes nos textos e comparadas com as ideias prévias apresentadas anteriormente. Esta proposta de trabalho não se apresenta fechada, portanto, à medida que as aulas forem acontecendo, o planejamento poderá sofrer alterações, de acordo com as necessidades apresentadas.

Considerações Finais

O planejamento das aulas de História, tendo como perspectiva a Educação Histórica, implica em um repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem em História, já que coloca o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem. O trabalho com fontes históricas, evidências, permite aos alunos reviver o passado na perspectiva dos sujeitos que as produziram, possibilita não apenas a leitura e compreensão das fontes, mas a análise das diferentes perspectivas dos atores históricos, e, acima de tudo, o desenvolvimento de uma consciência histórica.

As ideias prévias dos alunos já demonstram que a maioria do grupo já apresenta algum conhecimento sobre A Revolução Industrial e o Movimento Operário, apesar de se fundamentarem, basicamente, no aspecto tecnológico da mudança, e em apenas uma das respostas perceberem que a Revolução Industrial também causou mudanças sociais. A ampliação desse olhar, por parte dos alunos, introduzindo principalmente as transformações sociais, mas também os aspectos econômicas e culturais, torna-se um importante objetivo

deste trabalho. Neste sentido, a análise das condições de trabalho e vida dos operários que viveram o começo da industrialização, seja na Inglaterra ou em Curitiba, permite a ampliação desta visão, e assim auxilia a formação de uma consciência histórica.

Embora, os resultados desse trabalho ainda não possam ser apresentados, já que a intervenção didática ainda não se efetivou, o processo de fundamentação, leitura e planejamento por parte dos professores já demonstra uma mudança no modelo de organização das aulas, permitindo aos docentes uma nova visão sobre o seu planejamento e ação educativa, unindo conhecimento teórico e a prática pedagógica, algo muito explanado, mas pouco realizado na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In BARCA, I. (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.

LEE, P. “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: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003. p. 19 – 36.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. Tradução por Clarice Rimundo. In: BRANNSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Disponível em: <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836> Acesso em 30/06/2012.

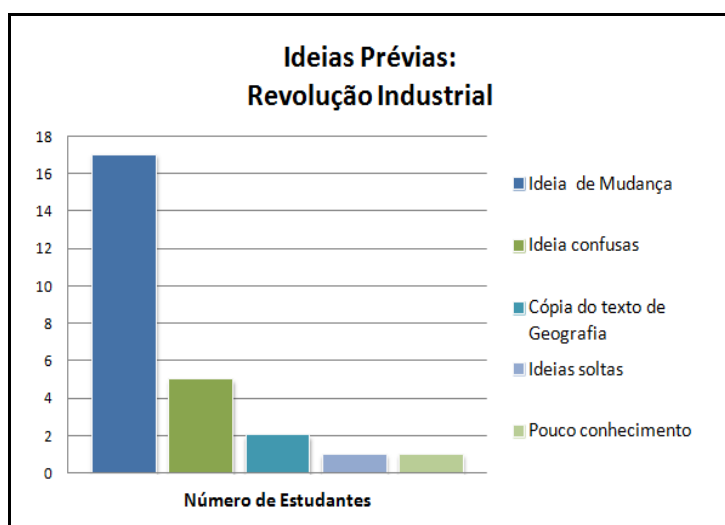
PARANÁ, Polícia do Estado. **Relatório do Chefe de Polícia do Estado**, Dr Lindolpho Pessoa da Cruz Marques. Curitiba, 1917. p. 3-11.

SERRAT, N. Uma simbiosis archivo-escuela. In: Íber: **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Bracelona: Graó. n. 34, p. 27-36.

SCHMIDT, M.A. e CAINELLI, M. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89 – 110.

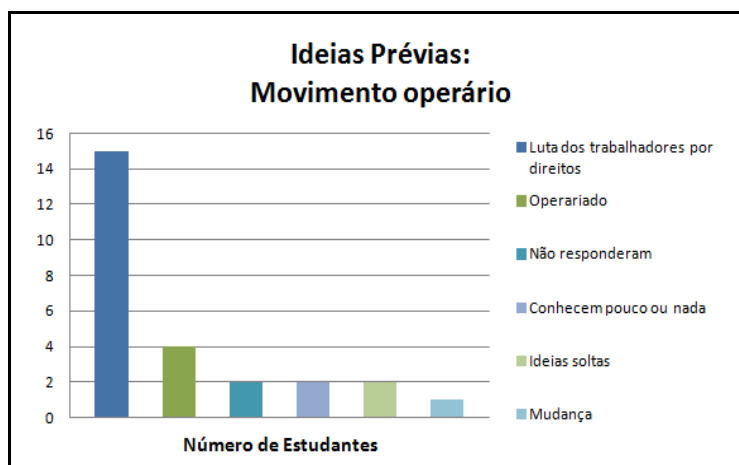
GRÁFICOS

GRÁFICO A - IDEIAS PRÉVIAS: REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.



FONTE: Gráfico elaborado a partir do levantamento das ideias prévias dos alunos.

GRÁFICO B - IDEIAS PRÉVIAS: MOVIMENTO OPERÁRIO.



FONTE: Gráfico elaborado a partir do levantamento das ideias prévias dos alunos.

37. USO DE FONTES PATRIMONIAIS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES PORTUGUESES

Helena Pinto¹⁰⁰ e Isabel Barca¹⁰¹

CIED, Universidade do Minho, Portugal

mhelenapinto@gmail.com

isabar@ie.uminho.pt

Resumo

Apresenta-se uma reflexão sobre os resultados de uma investigação realizada em âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, onde se procurou analisar o uso de fontes patrimoniais como evidência histórica, por alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em Portugal, e das perspetivas de professores de História quanto a esse uso em atividades de ensino e aprendizagem. Num estudo empírico, descritivo e numa abordagem essencialmente qualitativa, pretendeu-se investigar de que forma os alunos inferem com base em objetos, edifícios e sítios históricos, em atividades de ensino e aprendizagem de História realizadas no exterior da sala de aula e da escola. Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação que procurou relacionar a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, e no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade) de cinco escolas do município de Guimarães, no norte de Portugal, e aos respetivos professores de História. A análise dos dados, fundada na *Grounded Theory*, seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica. Sugeriu diversos perfis conceptuais relativamente ao modo como os alunos inferem a partir do suporte material da evidência (“uso da evidência”) e lhe dão sentido em termos de “consciência

100

Doutora em Ciências da Educação - História e Ciências Sociais; investigadora externa do CIED, U. Minho.

101

Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação, U. Minho.

histórica”, e também quanto a perspectivas de professores tendo em conta dois construtos: “uso de fontes patrimoniais” e “finalidades de ensino e divulgação do património”. Da reflexão sobre estes resultados de investigação salienta-se a necessidade de realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, segundo critérios metodológicos, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais relacionadas com a história local – em articulação com a história nacional e mundial – pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas, em contexto.

Palavras-chave: fontes patrimoniais em Educação Histórica, evidência histórica, consciência histórica de alunos e professores.

Introdução

No âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, procurou-se contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica inspirada na reflexão filosófica de Jörn Rüsen (2001, 2004) e Peter Lee (2002, 2003, 2005) na área de investigação de Educação Histórica e Social e da discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática que têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História. Este estudo, integrado no Projeto *HiCon* “Consciência Histórica: teoria e práticas II”, coordenado por Isabel Barca, procurou contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspectiva patrimonial, defendendo que uma reflexão aprofundada sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial é essencial ao desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes materiais.

Reafirmando o interesse do uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, como já se defendeu em anteriores comunicações apresentadas nas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (Pinto, 2011a; Pinto & Barca, 2011), nomeadamente que os professores podem desempenhar um papel fundamental para que os alunos deem sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação. Para isso, a investigação sobre como os alunos interpretam vestígios materiais do passado enquanto evidência histórica pode também contribuir para uma formação adequada

em ensino a partir de objetos, edifícios e sítios históricos.

Consciência histórica e património

O desenvolvimento de uma consciência histórica é fundamental para vida em sociedade. Os indivíduos ao estabelecerem relações num contexto social necessitam de uma orientação para a sua ação (Rüsen, 2001), que é concedida em parte pela memória do passado. Nesse sentido, a História, como processo de reflexão sobre a temporalidade, desempenha uma função essencial na orientação da vida humana.

Com base nas reflexões de Rüsen (2001) pode resumir-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se, por isso, 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 – para o que concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História (Barca, 2007).

A consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Quer a memória quer a história constroem-se a partir de vestígios físicos, os quais garantem uma proximidade que nos leva a assumir que ali existiu efetivamente um passado. Porém, Lowenthal (1999) adverte que a história difere da memória não só na forma como o conhecimento do passado se adquire e é validado, mas também no modo como se transmite, preserva e transforma: “aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a história pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas” (p. 213).

O património é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios de tempos anteriores. Os vestígios tangíveis constituem, por isso, “pontes essenciais entre o passado e o presente”, pois simbolizam “laços coletivos ao longo do tempo, e oferecem metáforas arqueológicas que

iluminam os processos da História e da memória” (p. xxiii). Cada ação retém conteúdo residual de outros tempos, mas não podemos evitar refazer o passado, pois “só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património” (p. 411). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável.

Educação Histórica e Patrimonial

A aprendizagem histórica advém da necessidade de se desenvolver a competência de dar sentido, o que pressupõe um processo dialógico e não passivo do conhecimento histórico, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. É sobretudo a interpretação (analisando as diferenças de temporalidades) que permite traduzir as experiências passadas em compreensão do presente e expectativas do futuro (Rüsen, 2001). Por sua vez, a orientação permite a utilização do todo temporal como guia de ação na vida quotidiana.

O estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), que procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico por jovens europeus, ou seja, a sua “consciência histórica”, revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Todavia, as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas concentraram-se em duas dimensões: a *factual* – “procuramos conhecer os principais factos da História” – e a *regionalista/patrimonial* – “aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas” e “aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade” (Pais, 1999, p. 54). Os resultados desta investigação permitiram o alargamento do campo de ação da Educação Histórica, pois reforçaram a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações que se estabelecem entre este e o saber académico. Isto implica que se compreenda a Educação Histórica como um processo que não pode ser encarado simplesmente dentro da redoma da sala de aula: os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas instituições que frequentam e pelos meios de comunicação a que acedem.

Cooper (2007) lembra que o processo de pesquisa histórica foi clarificado por

Collingwood na sua autobiografia, publicada em 1939, onde o autor partiu de “questões específicas sobre as fontes, para o significado e função que os objetos, quer fossem botões, habitações ou acampamentos, teriam para as pessoas que os produziram e usaram” (p. 6). A sequência procedia do que podia ser conhecido acerca do objeto, para o que se podia supor e, por fim, o que se gostaria de saber de modo a suportar, alargar ou contradizer as suposições. Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação das questões com a prática histórica, e não apenas com significado literal, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História.

O conceito de evidência é central em História pois só através do seu uso a História é possível (Lee, 2005). Como afirma Ashby (2003), a evidência histórica situa-se “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42). É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. Também Chapman (2006) salienta que os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos¹⁰² podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos.

Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da didática do património (que inclui na didática das Ciências Sociais), cuja intervenção no âmbito do património deverá seguir também com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa. Na mesma linha, Prats (2003) sugere os seguintes espaços de desenvolvimento comunicativo da didática patrimonial, cuja abordagem insere no âmbito da Didática das Ciências Sociais: (1) configuração, caracterização e ativação de recursos didáticos para a explicação e interpretação do património; (2) adequação (restauro, reconstrução, musealização, etc.) dos bens patrimoniais, sejam eles museológicos, arqueológicos,

¹⁰²

Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos ‘factos’, a identificar as conjecturas realizadas e a discuti-las em grupo. Desta forma pode-se ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjecturas mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas.

urbanísticos, monumentais, etnológicos, ambientais ou outros; (3) estudo de públicos: atitudes, hábitos, aprendizagens, motivações, inquietudes; (4) elaboração e avaliação de propostas didáticas (métodos, materiais, processos) para utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores; (4) análise da função social, educativa e ideológica das atividades de ócio cultural; (5) estudos sobre a função dos bens patrimoniais na formação de adultos e na educação para a cidadania.

Estepa e Cuenca (2006) consideram que a principal finalidade da didática do património é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Para tal, salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas envolvidas, destacando ainda o papel das fontes patrimoniais no “conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência e evolução temporal” (p. 54). Estepa e Cuenca (2006) consideram que a didática do património deve integrar-se no processo educativo, dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, “partindo de para quê educamos em património, que formação patrimonial devemos promover, como a desenvolvemos e a avaliamos” (p. 53).

A Educação Histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como mostram os estudos de Cooper (2004), Cainelli (2006), Levstik, Henderson e Schlarb (2005), Nakou (2003), Pinto (2009, 2011a, 2011b), Pinto & Barca (2011) Schmidt e Garcia (2007), Solé (2009), entre outros. E, perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

(enquanto enfoque deste estudo), na sua implementação e aplicação em atividades escolares.

Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel...), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades no âmbito da Educação Histórica. Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.

Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula, pois como sugere Ramos (2004, p. 48) “a pedagogia do objeto pode usar-se em muitos outros territórios”. Neste contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados.

Em Portugal, as orientações curriculares e os programas escolares da disciplina de História – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – conferem um importante lugar à utilização e interpretação de fontes, mas continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas, seja nos manuais escolares ou em apresentações multimédia. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto. Este estudo pretendeu dar um contributo para essa reflexão.

Uso de fontes patrimoniais e consciência histórica: método do estudo

O principal enfoque deste estudo foi a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a conceções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Isto implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, sobre a conceptualização de património e de consciência histórica, e na investigação já existente em Educação Histórica –

nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de “segunda ordem” em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual, definiu-se o problema inicial deste estudo: De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?

A reflexão sobre o problema acima formulado revelou a necessidade de se responder às seguintes questões de investigação, relativas a concepções de alunos e de professores:

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), procurou aprofundar, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos¹⁰³ (40 de 7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A

103

A amostra participante no estudo principal distribuiu-se, no 7º ano de escolaridade, entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 12 anos; no 10º ano de escolaridade, distribuíam-se entre os 15 e

ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda 6 professores das 7 turmas participantes. Os instrumentos consistiram num ‘guião-questionário’ para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior), tendo como objetivo a resposta à terceira questão de investigação. Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.

O guião-questionário, com tarefas escritas a realizar pelos alunos – colocando questões que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade – estruturou-se tendo em atenção um percurso por alguns locais do centro histórico de Guimarães e zona envolvente. Procurou-se eleger um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local e nacional (e também internacional), permitindo o seu enquadramento curricular, e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos. Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original (Nakou, 2003; Ramos, 2004), como acontece com os objetos observados no Museu de Alberto Sampaio, situado no centro histórico de Guimarães.

Análise de dados

Procedeu-se gradualmente a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico. A categorização dos dados foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases exploratória, piloto e principal, no sentido de identificar perfis conceptuais e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – “Uso da evidência” e “Consciência histórica” – e respetivas subcategorias,

em termos de progressão conceptual, como se exemplifica a seguir.

1. Uso da evidência

Conceções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da leitura das fontes patrimoniais. Estas ideias são indiciadas quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjecturas.

Alternativa

Alguns alunos revelaram indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou inferiram com base em ideias de senso comum, extrapolando para a situação observada:

O que posso saber a partir daqui é que a pessoa que fez e pôs [a lápide] na igreja queria apresentar o seu trabalho para quem gosta de saber. (Alcina, 7º ano, 13 anos, Questão 1.1)

[O loudel] *Parece uma espécie de robe, parece ser confortável.* (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.2)

Inferência a partir de detalhes concretos

Descrição reportando informação a partir de elementos das fontes. Diversas respostas apresentaram uma descrição simples e outras, maior elaboração, onde veicularam apenas informação com base numa interpretação superficial. As conjecturas que vários alunos levantaram reportaram-se a detalhes factuais ou funcionais:

Foi um rei que mandou construir esta igreja. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Como é que este loudel foi encontrado? Onde? (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Não [tem a mesma função], pois no azulejo está escrito ‘antiga albergaria-hospital’. Depois passou a ser albergue de S. Crispim – ceia do Natal. (Anabela, 10º ano -

HCA, 17 anos, Questão 3.1)

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto

A contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social. As conjecturas levantadas por alguns alunos indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais:

Consigo observar que é uma peça de vestuário militar que parece ter sangue. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Este objeto [lápide] comparado com o outro é muito mais trabalhado, contém símbolos de Portugal interiorizados em flores ao lado, a margem é trabalhada na forma vegetalista, está escrita em forma gótica, a outra na forma do século 17 [XVII]. (Plácido, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.1)

Qual seria o espírito que os costureiros tinham no momento em que fizeram o loudel? (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Problematização

Inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência (com base no cruzamento de elementos políticos, militares, sociais, económicos, de um mesmo contexto), ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas (fazendo conjecturas sobre vários contextos em termos de relações temporais), como revelaram as respostas de um pequeno grupo de alunos:

O Albergue foi construído antes desta casa [da rua de Egas Moniz], mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa. (Ivone, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

Posso saber que é uma peça muito frágil, está rompida, mas eu acho que este poderá não ser o loudel de D. João I. (Patrício, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Que materiais hospitalares utilizavam neste hospital? Que necessidades passavam? Iam para a guerra ajudar os cavaleiros e o rei? (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.3)

O que era para o povo daquela época uma igreja, pois se a construiu e não um centro comercial? Agora seria. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

Relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação. Nas suas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjecturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano.

2. Consciência histórica

Conceções de alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Tipos de compreensão que os alunos revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, em termos de significância social – compreensão das ações humanas no passado – e de significância pessoal – ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais.

Consciência a-histórica

A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos:

Transmitir uma mensagem, ou os seus pensamentos. Talvez não consigamos perceber o que eles queriam transmitir. (Adelina, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2 a/b)

Interessante, bonita. Andamos muito. (Plínio, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Consciência de um passado fixo

As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. Para um grupo numeroso de alunos, o passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento:

Sim, pois o loudel é feio e vê-se que é antiquado. (Tatiana, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 2.3b)

Não vejo muitas referências que possamos identificar. Será preciso conhecer bem o local. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2b)

Consciência de um passado simbólico

A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado (Rüsen, 2004; Seixas e Clark, 2004) ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional.

Diversas respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local:

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimaranenses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimaranenses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal. (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como ‘lição’ ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.3b)

Consciência histórica emergente

A relação passado-presente é compreendida de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora se proceda à sua contextualização revelando uma orientação temporal emergente, como revelaram as respostas de diversos alunos:

Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.2b)

Era importante para os sapateiros pois eram cavidades onde se curtiavam as peles para depois serem utilizadas para o trabalho destes. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2a)

Consciência histórica explícita

Um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação como essenciais à compreensão histórica:

A importância era terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2 a/b)

Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da história que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e “simples” objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o

que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda. (Luísa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, em termos de significância social e de significância pessoal, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, nalguns casos, conceitos próprios da metodologia da História.

Embora os professores tenham respondido ao questionário prévio e posterior à atividade, este texto, por determinações de espaço, focalizou as respostas dos alunos ao respetivo questionário e os resultados dessa análise de dados. Quanto às conceções de professores, também emergiu um modelo conceptual em torno de dois construtos: “Uso de fontes patrimoniais” (com os padrões conceptuais: uso tácito, do contexto para a fonte, cruzamento de fontes em contexto, das fontes para o contexto) e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, por sua vez organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma delas envolvendo também padrões conceptuais específicos¹⁰⁴.

Breves reflexões finais

O modelo conceptual de progressão, por níveis de elaboração, ao permitir conhecer

104

Relativamente aos professores, constatou-se, quanto ao uso de fontes patrimoniais, uma predominância do padrão conceptual “cruzamento de fontes em contexto”; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património, na dimensão Aprendizagem predominaram os padrões “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento”, na dimensão Consciência Histórica destacou-se o padrão “conhecimento em contexto” e na dimensão Consciência Patrimonial, o padrão “sentido de identidade local”.

os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode contribuir para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem. É possível, através da seleção de conteúdos relacionados com a história local, por exemplo, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos. Além disso, ao considerarem a evidência na interpretação de elementos reveladores de determinados contextos históricos, os alunos compreendem que, ao longo do tempo, as funções dos objetos e dos edifícios ou a organização urbana, podem mudar, e reconhecem a sua relação com o presente.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a ‘leitura’ de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral – sem perder de vista a sua inserção num processo. Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

Referências

ANGVIK, M. & BORRIES B. (Eds.). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126, 2007. Consultado em março 7, 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm>.

CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, Curitiba: Editora UFPR, p. 57-72, 2006.

CHAPMAN, A. Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, p. 6-13, 2006.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 55-74.

COOPER, H. *History 3-11: a guide for teachers*. London: David Fulton, 2007.

ESTEPA, J. & CUENCA, J. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2006, p. 51-71.

LEE, P. 'Walking backwards into Tomorrow': historical consciousness and understanding History, 2002. Consultado em Março 7, 2011, em <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, p. 31-77.

LEVSTIK, L.; HENDERSON, A. & SCHLARB, J. Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education*. London: Routledge Falmer, 2005, p. 37-53.

LOWENTHAL, D. *The past is a foreign country*. Cambridge: C. University Press. 1999.

MATTOZZI, I. La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. In J. Estepa; C. Domínguez & J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2001, p. 57-96.

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, (pp. 59-82.

PAIS, J. M. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, H. O triângulo Património-Museu-Escola: que relação com a Educação Histórica? In M. A. Schmidt; I. Barca (Org.), *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 271-302.

PINTO, H.. A melhor forma de conhecer a história de Guimarães é ir explorar’: compreensão histórica de alunos portugueses sobre evidência patrimonial. In M. A. Schmidt & M. Cainelli (Org.), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a, p. 167-192.

PINTO, H. *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho, 2011b.

PINTO, H. & BARCA, I. “Leitura” de fontes patrimoniais como evidência histórica: perspetivas de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Associação de Professores de História, 2011, p. 79-96.

PRATS, J. Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL)*, 9, 2003.

- RAMOS, F. R. *A danação do objecto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.
- RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- RÜSEN, J. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 63-85.
- SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Curitiba: UFPR, 2007, p. 52-57.
- SEIXAS, P. & CLARK, P. Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), p. 146-171, 2004.
- SOLÉ, M. G. *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança - Estudo do Meio Social, Universidade do Minho, Braga, 2009.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

38. OS EXAMES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL: DIFICULDADES DOS ESTUDANTES NA INTERPRETAÇÃO DE FONTES, PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA

*Helena Veríssimo & Isabel Barca
CIEd, Universidade do Minho*

Após a análise dos resultados de 10595 alunos do 12º ano que efetuaram provas de exame em 2010, um relatório oficial realça as dificuldades que estes estudantes, de uma maneira geral, apresentam na interpretação de fontes, particularmente as iconográficas, e no relacionamento e inferência a partir de fontes com diferentes perspetivas. Quais poderão ser os problemas por detrás desta situação? Será que estas dificuldades estão maioritariamente relacionadas com questões e/ou critérios inadequados referentes às provas de exame, ou decorrem de um fosso entre o trabalho da sala de aula e a forma como se processa a avaliação? Em que se focam os professores na avaliação que efetuam ao longo do ano letivo – nas competências históricas dos alunos ou simplesmente na reprodução do conhecimento? Num estudo efetuado com alunos do 12º ano, tentámos estabelecer alguns perfis, através do cruzamento de duas dimensões de análise, a partir de questões colocadas em contexto de exame: como é que os alunos usam as fontes históricas e que visão do passado apresentam.

Palavras-chave: Avaliação dos alunos, Evidência Histórica, Explicação Histórica, Exames de História.

39. EM BUSCA DE SENTIDO PARA O PASSADO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

*Prof. Ms. Heleno Brodbeck do Rosário
Rede Estadual do Paraná e Municipal de Araucária*

Este estudo de caráter exploratório tem como foco central a análise de atividades propostas aos alunos nos capítulos que abordam a Grécia Antiga, com o objetivo de discutir a relação que se pretende ser estabelecida com o passado a partir daquelas. Para tanto, foram utilizadas idéias relativas à “empatia histórica” e ao “julgamento moral” das experiências do passado presentes nas reflexões de Von Borries (2001) e de “prática controlada do anacronismo” a partir de Loraux (1992). Foram selecionados 4 livros didáticos de 6.º ano do Ensino Fundamental e 3 livros do 1.º ano do Ensino Médio entre os aprovados pelo PNLD 2010/2011. O que se percebe com as análises é que, de todas as atividades referentes à Grécia Antiga dos exemplares do Ensino Fundamental, cerca de 5% a 20%, variando de acordo com cada livro, propõem situações que levam em conta a subjetividade dos alunos, suas opiniões e suas experiências como pontes de acesso ao passado, ao passo que entre as atividades pesquisadas dos livros de Ensino Médio, essa proporção é bem menor: 10% das questões de um dos livros buscaram explorar a subjetividade em suas respostas, e quanto às atividades propostas pelos outros dois livros, nenhuma delas procurou estimular a expressão da dita subjetividade. Ao que indicam os dados exploratórios, a experiência com o conhecimento histórico por meio da empatia e da imaginação históricas, do julgamento moral, além de um anacronismo “controlado”, pelo menos no que concerne às atividades dos livros escolhidos, sofrem grande variação na comparação entre as propostas para o 6.º ano do Ensino Fundamental e para o 1.º ano do Ensino Médio. Isto mostra uma possível negação da subjetividade dos alunos em favor de uma objetividade do conhecimento histórico ao longo da escolarização. As atividades analisadas revelam o “seqüestro da cognição histórica” (GARCIA & SCHMIDT, 2004) que se dá ao longo da vida escolar dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Sentido Histórico; Didática da História; Livro Didático.

As questões que norteiam o presente estudo nasceram a partir de reflexões e angústias de *dentro* da sala de aula, em aulas de História ministradas por este professor-pesquisador ao longo dos últimos anos. Faz-se pertinente esse comentário para se reforçar que esta pesquisa de caráter exploratório vem brotando na realidade concreta da escola, em aulas de História, e, por originar-se na materialidade da sala de aula, mostra-se relevante na discussão em torno dos processos de ensino e de aprendizagem em História.

Referendando essa concepção de pesquisa acima justificada, a presente investigação situa-se em um conjunto de pesquisas desenvolvidas sob o arcabouço teórico da linha Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh). Metodologicamente, esta

caracteriza-se por uma investigação de natureza qualitativa *na* escola, o que incorre num enfoque sociológico e antropológico da escola (GARCIA & SCHMIDT, 2006). Desse modo, as reflexões aqui presentes tomam como ponto de partida a concepção de que a escola é construída socialmente (EZPELETA & ROCKWELL, 1989) na relação estabelecida entre os sujeitos escolares, portadores de múltiplas determinações em seu cotidiano.

As atividades propostas por livros didáticos de História estão sendo entendidas aqui como objetos de análise concretos da tensão entre “cultura escolar” e a “cultura da escola”, na acepção de Forquin (1993), ou seja, como portadores de uma tradição escolar e, ao mesmo tempo, como complexos culturais que podem estabelecer relações particulares com os sujeitos escolares, as quais merecem ser estudadas para se intervir didaticamente de maneira positiva.

Tendo como base a universalidade da abrangência dos livros didáticos nas salas de aula brasileiras, além de praticamente todos os livros apresentarem espaços com proposições de atividades, ressalta-se a importância de se investigar os usos e apropriações, em História, das atividades didáticas por parte de professores e de alunos nas escolas: segundo Choppin (2004), as formas de “recepção” e “consumo” do livro didático – no caso deste estudo, das atividades didáticas – ainda fazem parte de um terreno obscuro, que, aos poucos, vem sendo desvelado em termos de pesquisa científica. Uma questão a ser levantada ao se assumir os pressupostos teóricos da Educação Histórica é, por exemplo, se no momento de realização das atividades, uma cognição situada na ciência da História pode ou não ser mobilizada ou estimulada. Obviamente, buscar compreender a construção da evidência histórica a partir de atividades propostas em livros e mídias educacionais demanda grande aprofundamento de investigação, de modo que serão apresentados a seguir dados de uma fase ainda inicial do processo de pesquisa.

O ESTUDO EMPÍRICO

Os critérios de escolha dos livros didáticos e das atividades a serem analisadas não foram rigorosos: quanto aos livros, foram escolhidos todos os quatro exemplares de 6.º ano do Ensino Fundamental e todos os três de 1.º ano de Ensino Médio que se encontravam na biblioteca da escola na qual este pesquisador trabalha, todos livros aprovados pelo PNLD 2009/2010. Os capítulos referentes à Grécia Antiga foram escolhidos por serem encontrados em todas as coleções didáticas de História analisadas.

Os livros de 6.º ano utilizados para a análise foram os seguintes:

- História – Sociedade & Cidadania**, de Alfredo Boulos Jr. (LIVRO 6A¹⁰⁵);
- História: das cavernas ao terceiro milênio**, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (LIVRO 6B);
- Para entender a história**, de Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas (LIVRO 6C);
- Para viver juntos: história**, de Débora Yumi Motooka (LIVRO 6D).

Os livros de Ensino Médio analisados foram:

- História: Geral e do Brasil**, de José Geraldo Vinci Moraes (LIVRO 1A);
- História: das sociedades sem Estado às Monarquias Absolutistas**, de Ronaldo Vainfas et. al. (LIVRO 1B);
- História Geral e do Brasil**, de Cláudio Vicentino e Dorigo Gianpaolo (LIVRO 1C).

Com base nas atividades presentes nesses 7 livros didáticos de História supracitados, segue abaixo uma tabela com os dados quantitativos gerais, referentes ao número total de perguntas feitas pelos autores dos livros aos alunos ao longo dos capítulos que versavam sobre a Grécia Antiga¹⁰⁶, além do número de páginas dedicadas ao assunto:

LIVRO DIDÁTICO	N.º DE CAPÍTULOS E DE PÁGINAS	QUANTIDADE TOTAL DE PERGUNTAS ¹⁰⁷
LIVRO 6A	2 caps., 32 pág.	75
LIVRO 6B	2 caps., 31 pág.	58
LIVRO 6C	2 caps., 36 pág.	40
LIVRO 6D	4 caps., 34 pág.	78
LIVRO 1A	2 caps., 14 pág.	14
LIVRO 1B	1 cap., 20 pág.	13
LIVRO 1C	1 cap., 25 pág.	24

Fonte: pesquisa do autor

No que se refere à quantidade de conteúdos sobre a Antiga Grécia, tanto os livros do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio parecem dar a mesma importância àqueles,

¹⁰⁵ Para as análises dos dados produzidos, optou-se por substituir os títulos dos livros e seus respectivos autores por siglas: os quatro livros de sexto ano do Ensino Fundamental, 6A, 6B, 6C e 6D, e os três livros de primeiro ano de Ensino Médio, 1A, 1B e 1C.

¹⁰⁶ Essas perguntas, para serem consideradas na tabela, deveriam estar separadas do corpo do texto narrativo ou de outros documentos porventura utilizados pelos autores.

¹⁰⁷ Números absolutos de questões, por exemplo: “Atividade número 5, letras a, b e c”, consideram-se 3 questões.

visto que, apesar de as páginas no Médio serem em menor número, também é menor a letra e, por isso, os livros do Fundamental e do Médio, nesse quesito, se equivalem. Contudo, em termos de números de atividades didáticas, os livros de Ensino Fundamental apresentaram uma quantidade muito superior aos livros de Ensino Médio analisados, o que pode indicar uma pretensão dos autores em relação aos usos do livro didático de História nos diferentes níveis de ensino: aqueles podem estar considerando que professores e alunos têm hábitos de realizar atividades didáticas com o livro com mais frequência no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio.

Entretanto, não é somente em termos quantitativos que há uma discrepância no que concerne às atividades propostas pelos autores de livros didáticos de História. No que diz respeito aos tipos de atividades, também há grande diferença de acordo com os níveis de ensino, como se verá a seguir.

Em termos de dados qualitativos, optou-se em dividir as atividades em dois grupos: atividades *de resposta descritiva e/ou resposta única*, sem margens para diferentes opiniões ou versões, e atividades *de resposta livre e/ou de resposta plural*, as quais aceitavam respostas individuais de cada aluno, independentemente do “correto”:

LIVRO DIDÁTICO	RESPOSTA DESCRITIVA E/OU RESPOSTA ÚNICA	RESPOSTA LIVRE E/OU RESPOSTA PLURAL
LIVRO 6A	52	23
LIVRO 6B	44	13
LIVRO 6C	27	13
LIVRO 6D	67	11
LIVRO 1A	14	0
LIVRO 1B	13	0
LIVRO 1C	20	4

Fonte: pesquisa do autor

Ao se analisar esta tabela, verifica-se com clareza a relação que pretende ser estabelecida com os alunos pelo livro através das atividades didáticas. As questões propostas nos livros de Ensino Médio, em sua imensa maioria (90%), são descritivas ou de opção única de resposta, tais como os exemplos abaixo:

- “Tomando como base as informações do capítulo, explique em que sentido o escravo em Atenas se distingue do hilota de Esparta.” (VICENTINO, 2010, p. 123)

- Questões de múltipla escolha de diferentes vestibulares.

Ressalta-se que esse tipo de pergunta *tende a* restringir a liberdade das respostas, ao estimular o aluno a encontrar a resposta certa, quer na narrativa do autor do livro ou de outros historiadores, quer em outros documentos, como os imagéticos.

No que tange às atividades propostas nos livros de Ensino Fundamental, o percentual de questões classificadas como livres ou de respostas plural variou de 14% do total, no caso do Livro 6D, a 30% do total, no caso do Livro 6A. Isto demonstra uma preocupação dos autores de livros didáticos em *estimular* – não necessariamente atingir esse objetivo – a subjetividade dos alunos nas respostas, com perguntas como:

- “Dê sua opinião sobre...”
- “Você concorda?”
- “Imagine que você vivesse naquela época...”

Não se trata de defender toda e qualquer subjetividade, mesmo porque muitas dessas atividades podem não mobilizar uma cognição histórica. Contudo, a experiência de aprendizagem histórica é subjetiva e objetiva ao mesmo tempo, e o que ocorre ao longo do processo de escolarização, ao menos com os dados produzidos até agora a partir das atividades, é uma possível negação da subjetividade em favor de uma objetividade do conhecimento histórico ao longo daquele processo. Corroborando com essa análise, François Dubet (1998), ao fazer uma Sociologia da Experiência Escolar, já notava que as escolas francesas de Educação Infantil viam o aluno como criança, ao passo que a condição juvenil dos alunos do liceu era negada.

Quanto à disposição das atividades nos livros, é perceptível uma espécie de “diálogo” que os autores dos livros de Ensino Fundamental procuram tecer com o aluno, na medida em que muitas dessas atividades se encontram ao longo dos capítulos e, no caso dos livros de Ensino Médio, as atividades estão formalizadas no final do capítulo. Um dado interessante é o de que, das atividades propostas ao longo dos capítulos, a maioria se refere a atividades que estimulam respostas livres/ plurais.

Ao se analisar os dados quantitativos e qualitativos produzidos a partir de atividades didáticas propostas em capítulos de livros didáticos sobre a Grécia Antiga, entende-se que se

revela um possível “sequestro da cognição histórica” (GARCIA & SCHMIDT, 2007) ao longo do processo de escolarização, ao se negar um princípio elementar na construção do conhecimento histórico, que é a relação subjetiva com o objeto.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE COMPREENSÃO E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO E ATIVIDADES DIDÁTICAS

No que tange ao campo teórico-metodológico da Educação Histórica, as questões “abertas” são, geralmente, aquelas cujas respostas indicam os diferentes graus de desenvolvimento cognitivo histórico ou as diferentes formas de construção da evidência histórica de cada sujeito, pois estas respostas “livres” podem conter inferências, explicações ou até mesmo serem consideradas narrativas históricas. Isso significa que, ao responder uma questão histórica¹⁰⁸ com liberdade, o aluno terá de mobilizar estratégias de cognição histórica para atribuir sentido à situação proposta pela atividade.

Dentre as estratégias de cognição histórica estimuladas nas atividades de cunho aberto pesquisadas, ressalta-se a empatia histórica, o anacronismo controlado e o julgamento moral da experiência no tempo. Pretende-se com uma rápida exposição teórica dessas estratégias cognitivas, valorizar as atividades didáticas de História que procuram não restringir o leque de possibilidades que a própria ciência histórica permite, qual seja, o de ser uma ciência que tem como um dos elementos epistemológicos centrais a multiperspectividade e o confronto de evidências contraditórias.

Estas três formas de operacionalização do pensamento histórico – a empatia histórica, o julgamento moral em relação à experiência no tempo e o anacronismo controlado – são complementares em termos de cognição histórica. A empatia histórica pode ser entendida como uma estratégia de compreensão do outro no tempo, colocando-se no lugar deste outro em conformidade com o contexto vivido por ele; o julgamento moral da experiência humana no tempo é encarado como sendo as atribuições de valor ao passado, geralmente tendo como referência o tempo presente; o anacronismo, apesar de muitos historiadores o entenderem como um dos maiores pecados a ser cometido pelo historiador, é concebido neste momento como um “mal necessário”, tanto na prática historiográfica, quanto no processo de

¹⁰⁸ Ainda é preciso maior aprofundamento no debate sobre a aprendizagem histórica para se definir o que seria uma “pergunta histórica”, contudo será usada essa expressão para designar a uma pergunta com objetivos de construção do conhecimento histórico, ficando claro que nem toda atividade proposta pelos livros tinham esse objetivo.

desenvolvimento cognitivo histórico realizado pelas pessoas, por isso adota-se a ideia de Loraux (1992) de que o anacronismo deve ser manejado cuidadosamente.

No sentido de manejar as experiências passadas e presente, a “prática controlada do anacronismo” proposta por Loraux parece equilibrar o risco de se perder no passado por meio da empatia, com um outro risco, o do presentismo nos julgamentos morais das experiências no tempo, riscos sublinhados por Von Borries (2001). Este autor afirma, ainda, que “combinando ambos” – empatia histórica e julgamento moral – “em um caminho intelectualmente correto, isso significará crescimento mental” (VON BORRIES, 2001, p. 287). Assim, por um lado, percebe-se a empatia histórica como estratégia de compreensão da experiência no tempo e, por outro, o julgamento moral dessa experiência, como estratégia de atribuição de sentido histórico. No “combinado” de ambos, tem-se uma “prática controlada do anacronismo”. Estabelencendo-se esta relação do passado com o presente de maneira equilibrada, o passado passa a ser melhor compreendido e dotado de sentido histórico.

Retomando a discussão a respeito das atividades propostas em livros didáticos ou mídias educativas, defende-se que é possível se fazer questões abertas, com ampla liberdade de resposta, desde que haja estímulo para a construção da evidência histórica na realização das atividades. Assim sendo, uma das maneiras para a construção da evidência histórica é por meio dessas estratégias cognitivas de compreensão e atribuição de sentido ao passado. A “prática controlada do anacronismo”, nesse caso, pode ser considerada um dos nortes para a elaboração de atividades didáticas pautadas em princípios epistemológicos da ciência histórica, valorizando a subjetividade e a objetividade como elementos próprios da experiência histórica.

REFERÊNCIAS

- BOULOS JR., Alfredo. **História – Sociedade & Cidadania**, 6º Ano. São Paulo: FTD, 2009
- BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, 6º Ano. São Paulo: Moderna, 2ª. Ed, 2009.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez., 2004.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 9-30.
- FIGUEIRA, Divalte; VARGAS, João. **Para entender a história**. 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2ª. Ed, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Tânia M. B.; SCHMIDT, M^a Auxiliadora. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências**. In: Educar em Revista, especial, UFPR, 2006, p, 11-32.
- GARCIA, Tânia M. B.; SCHMIDT, M^a Auxiliadora. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica. In: GARCIA & SCHMIDT. **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: UTFPR, 2007.
- LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- MOTOOKA, Débora. **Para viver juntos: história**. 6ºAno. 1ª. Ed. Rev.: São Paulo: SM, 2009.
- MORAES, José. **História: Geral e do Brasil**. Ensino Médio – Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2010.
- VAINFAS, Ronaldo et. al. **História: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- VICENTINO, Cláudio; GIANPAOLO, Dorigo. **História Geral e do Brasil**. Vol.1. São Paulo: Scipione, 2010.
- VON BORRIES, Bodo. “Multiperspectivity” – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe? In: LEEUW-ROORD, Joke van der. **History for today and tomorrow**. What does Europe mean for school history? Hamburg: Edition Käber-Stiftung, 2001.

40. NOVELA EM SALA DE AULA: A UTILIZAÇÃO DE “ESCRAVA ISAURA” EM UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA.

Henrique Bresciani (PIBID/História) - UEL
he.buenob@gmail.com

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma atividade, desenvolvida pelo PIBID/história – UEL, que consistiu em uma intervenção em escolas, nas quais são desenvolvidos os trabalhos do PIBID. Foram realizadas aulas-oficina (BARCA, 2004) levando em consideração uma perspectiva de ensino de História que tem como propósito o desenvolvimento do pensamento histórico (RUSEN, 2001) em detrimento de modelos que se pautam na transmissão de conteúdos, que seriam, em tese, assimilados pelos alunos. Assim, as aulas foram estruturadas tendo em vista a necessidade de trazer documentos históricos para o contexto de sala de aula. Também tentamos estabelecer um diálogo com elementos que envolvem o aluno no presente, partindo do pressuposto de que o ensino de história efetiva-se ao possuir uma utilidade prática para a vida (RUSEN, 2001). Nesse sentido, ao desenvolver a temática da escravidão no Brasil, optamos por utilizar como fonte histórica a novela “*Escrava Isaura*”, de 1976, enquanto uma linguagem ainda atual, e documentos históricos situados no período abordado pelo seu enredo. A proposta objetivou contrapor as representações construídas sobre a escravidão doméstica, em torno da personagem Isaura, com as fontes históricas do período, visando incentivar uma perspectiva crítica em relação às novelas históricas. As aulas também serviram para proporcionar a reflexão em torno de conceitos históricos de segunda ordem (LEE, 2001), tais como o de fonte histórica e anacronismo.

Palavras-chave: Ensino de História, educação histórica, aula-oficina, escravidão, novela.

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos com a utilização da novela “*Escrava Isaura*” em uma proposta de aula-oficina. Essa atividade foi desenvolvida pelo PIBID¹⁰⁹ – História, da Universidade Estadual de Londrina, no mês de Novembro de 2011, no qual houve a realização de uma experiência-piloto, e no mês de Abril de 2012, no qual se desenvolveu a atividade definitiva, com as devidas alterações que pensei serem pertinentes para uma maior efetividade da proposta. A atividade foi realizada no 7º Ano da Escola Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins, uma das escolas na qual o PIBID atua.

Nesse artigo, enfocarei a análise na atividade realizada em Abril de 2012, que foi significativamente diferente. No entanto, quando achar necessário, estaborecerei um paralelo com a experiência piloto, a fim de evidenciar os elementos que foram alterados, ou reforçar a

109

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um projeto da CAPES que objetiva promover melhoria na formação de professores.

eficiência de outros.

Em um primeiro momento debatorei a pertinência de se utilizar novelas em sala de aula, estabelecendo conexões com os conhecimentos tácitos dos alunos e suas expectativas em relação à utilidade destas para uma aula de história. Em seguida, apresentarei como se desenrolou a elaboração e aplicação da aula-oficina, para no momento final, apontar os resultados atingidos

É ainda importante dizer que optei por não conceitualizar o que seria o modelo de aula-oficina para somente depois justificar como minha proposta se enquadra neste. Logo em seguida há uma caracterização geral, mas outras proposições da aula-oficina estão “diluídas” em todo o texto com a finalidade de tornar mais evidente as conexões estabelecidas com a atividade que desenvolvi.

Entendo esse conceito tal como proposto por Isabel Barca (2004) e nesse sentido é possível caracterizá-lo, em primeiro lugar, como um modelo de aula que privilegia a capacidade de construção do conhecimento histórico pelo aluno, em detrimento de outras perspectivas, como os de aula-conferência e aula-colóquio, que enfocam o papel do professor enquanto transmissor do conhecimento pronto e acabado. Diferentemente deles, segundo Barca, a aula oficina orienta-se tendo em vista o caráter ativo do aluno, ao passo que o professor deve:

(...) assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe.” (BARCA, 2004, p 133)

Essa primeira constatação já permite fazer alguns comentários a respeito da proposta que desenvolvi. De fato, procurei me situar na posição de investigador de que fala Barca, e nesse sentido enquadra-se a elaboração de um questionário de conhecimento prévio, que foi aplicado durante os primeiros cinquenta minutos de aula. Como a proposta da aula relacionava-se com a temática da escravidão no Brasil, procurei formular questões que pudessem sondar os conhecimentos dos alunos acerca desse recorte. Também achei pertinente investigar a partir do questionário de conhecimento prévio, as ideias dos alunos a respeito dos filmes e novelas que retratam temas históricos.

Como a proposta da aula-oficina objetivou mais especificamente desenvolver competências relacionadas à interpretação de fontes históricas, neste caso, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação às novelas históricas, analisarei somente as respostas

dos alunos referentes a essas questões.

Convidados a responder a pergunta “Você acredita que os filmes e novelas são úteis para estudar história. Por quê?” a grande maioria, com exceção de dois alunos, concordou que ambos são úteis ao saber histórico. As justificativas para a resposta afirmativa, na maioria dos casos, tenderam para a assimilação do conteúdo histórico expresso na novela como a própria verdade sobre o passado. Nesse sentido, esses alunos expressaram a ideia de que tais produções dão conta de explicar o passado tal como realmente ocorreu, como evidencia a seguinte resposta: “[Sim] Porque [a novela] serve como um refletor do passado”, ou ainda “Sim porque eles [novelas e filmes] estão falando sobre o passado”. No entanto, alguns alunos criaram explicações mais complexas e argumentadas para justificar a validade de filmes e novelas para o estudo da história, em detrimento da simples constatação de que eles representam a realidade. Um deles, por exemplo, argumentou que eles são úteis na medida em que possuem “vestígios históricos. Exemplo: alguns textos antigos, fotos e livros que fazem parte da história brasileira” e outro propôs que “esses filmes podem vir de qualquer lugar do mundo e com certeza de pessoas com mais conhecimento histórico que eu.”, justificando, dessa forma, sua utilidade. O interessante dessas respostas é que elas dão justificativas que se aproximam, se comparadas às demais, a problemáticas relativas à produção do conhecimento histórico. Um dos alunos que respondeu a pergunta com a negação da utilidade, também atingiu em sua resposta, alguma reflexão mais elaborada: “Só dá para aprender se for baseado em fatos reais, não dá para aprender numa história inventada”.

Um ponto significativo que foi evocado por uma grande quantidade de alunos refere-se à linguagem específica dos filmes e novelas. Nesse sentido, eles ressaltaram que através dessas produções é possível enxergar a história, ver como eram as coisas no passado. Isso pode ser observado em respostas como: “Acho que são sim úteis pois quando você lê você só imagina como ele é [o passado] você faz ele na sua cabeça mas já em filmes tem a imagem etc”, ou mesmo “ Eu acredito que sim porquê a gente vê como era a escravidão”. Se por um lado essas respostas também indicam certa associação filme – verdade histórica, por outro é significativo perceber o valor positivo que os estudantes atribuem à linguagem dinâmica do cinema e também das novelas, o que evidencia portanto um campo a ser explorado pelo professor como possibilidade para a elaboração de aulas. Mesmo sem me fundamentar em dados empíricos, creio que de fato esses recursos venham sendo mobilizados de forma mais freqüente pelos professores do Ensino Fundamental e Médio nos últimos anos, e a produção

no âmbito acadêmico vem contribuindo ao apontar diversas possibilidades de utilização de distintos filmes, mas também novelas em sala de aula, sendo que este artigo enquadra-se justamente entre um deles. Nesse sentido, é possível entrecruzar as respostas dos alunos com a citação de um trecho de Henriqueta Alface e Olga Magalhães, (2011) inserida em um artigo em que os autores objetivaram debater sobre a possibilidade da utilização de filmes em sala de aula, que sintetiza de forma eficiente o que se vem constando até então:

A utilização de filmes como recurso didático significa que se está a recorrer a um dos mais poderosos meios de comunicação e também utilizando uma linguagem absolutamente actual, mas é preciso estarmos conscientes da complexidade que envolve esta linguagem. (ALFACE e MAGALHÃES, 2011, p. 254)

Nesse sentido, é possível considerar que por se tratar de uma linguagem atual, realmente os filmes, mas também a novela – que se orienta por princípios semelhantes em relação aos filmes, ainda que possua especificidades relativas ao seu gênero – tem uma grande potencialidade em se converter em um instrumento interessante para o ensino de história. Por outro lado, como apontaram os autores acima, é necessário ter em mente que se trata de uma tarefa complexa, e dessa forma seria necessário ser cuidadoso para proporcionar um tratamento adequado em relação a esses recursos. Esse argumento ganha força se levarmos em conta as respostas dos alunos que associaram o conteúdo das novelas e filmes ao próprio conhecimento histórico.

É interessante notar que William Reis Meirelles (2004), historiador que também se interessa pela relação entre o ensino de história e o cinema, faz apontamentos semelhantes em relação ao trecho citado anteriormente:

Toda vez que ouço falar na exibição de um filme em uma aula de história ocorre-me algumas inquietações sobre o modo como está sendo utilizado pelo professor. O que o professor deve considerar sobre o filme que apresenta aos alunos? Qual o significado desse filme enquanto testemunho histórico e o que acrescentará ao conteúdo de uma aula de história? (MEIRELLES, 2004, p. 77):

Certamente as preocupações manifestadas por esses autores não são infundadas. Nesse sentido, cabe discutir o que seria uma proposta eficiente ao lidar com os filmes, ou no nosso caso, com a novela, que partilha da mesma linguagem cinematográfica. Levando em consideração o debate de Henriqueta Alface e Olga Magalhães, é interessante constatar que estas autoras chamam a atenção para a necessidade da utilização de fontes históricas em conjunto com a reprodução de filmes. Dessa forma, os documentos devem ser utilizados a fim de tornar os alunos capazes de distinguir conhecimento histórico de ficção (ALFACE e

MAGALHÃES, 2011).

No entanto, é necessário dizer que a proposta de utilização de fontes históricas em sala de aula não consiste em uma especificidade concernente à utilização de filmes ou novelas, mas que pelo contrário, talvez seja um desdobramento dos debates mais atuais na área do ensino de história. É significativo, por exemplo, que Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2009), historiadoras que atuam na área da Educação Histórica, tenham escrito um capítulo específico acerca da utilização de fontes históricas em sala de aula, em um livro destinado principalmente a professores e alunos de história dos diferentes níveis de ensino. Debatendo acerca das implicações trazidas para o ensino de história a partir da transformação da concepção de documento, as historiadoras argumentam que:

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (CAINELLI e SCHMIDT, 2009, p.116)

É interessante notar que a proposta apresentada pelas autoras, em relação ao tratamento das fontes, está inserida em uma perspectiva de ensino de história consonante com o modelo de aula-oficina proposto por Barca. Nesse sentido, a autora considera que a capacidade de analisar fontes deve ser uma das competências a serem desenvolvidas através das aulas de história:

De acordo com os debates actuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa&, Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, **com base na evidência disponível**, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p. 134) (grifo meu)

A escolha da novela também se orientou por outras razões. Para além de sua pertinência de ser utilizada enquanto fonte histórica na sala de aula cabe debater outro elemento importante que justifica seu uso nessa proposta de aula-oficina. Compartilho da ideia de Jörn Rüsen de que o conhecimento histórico se efetiva ao tornar-se significativo ao aluno, ao possuir uma utilidade prática para a sua vida. Uma vez que na esteira desse pensamento o aprendizado histórico relaciona-se a uma necessidade do homem de orientar-se no tempo, de responder problemas práticos vivenciados no presente (RÜSEN, 1997, p. 44),

acreditei ser interessante trazer para o contexto da sala de aula uma linguagem relativamente atual, a qual os alunos estão familiarizados, algo que faz parte de sua vivência, capaz de, num primeiro momento, provocar interesse, para depois tornar-se uma ferramenta para fomentar reflexões, e dessa forma atingir os objetivos desejados pela proposta da aula-oficina.

É interessante notar, que a consideração de Barca de que a aula-oficina deve (BARCA, 2004, p 137): “Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença, e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado”, ou ainda, seu apontamento, a partir do diálogo com outros autores, sobre os princípios de aprendizagem em história: (BARCA, 2004, p. 138) “É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e os contextos concretos das situações em que foram apresentadas tiverem significado para elas.”, possui conexões com o pensamento de Rüsen:

(...) o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. (RUSEN, 1997, p. 44)

Dialogando com essas ideias, é significativo argumentar que, o questionário de conhecimento prévio, assim como o diálogo ocorrido no contexto de sala de aula, forneceu indícios de que alguns alunos já conheciam a novela “A Escrava Isaura”, produção da emissora Record, feita em 2004, mas que também se baseia no romance de Bernardo Guimarães, que deu origem à produção da Globo¹¹⁰, transmitida entre 1975 e 1976¹¹¹, que foi utilizada nessa proposta. Para além disso, como já discutido anteriormente, foi possível constatar, a partir do questionário de conhecimento prévio, a existência de uma empatia dos alunos em relação à linguagem do cinema e das novelas.

Portanto, é justamente levando em conta essas considerações que a aula-oficina foi planejada. Nesse sentido, a utilização da novela “Escrava Isaura” não adquiriu um sentido de mero entretenimento, ou serviu unicamente para a ruptura da rotina das aulas de história, mas pretendeu cumprir certos objetivos, desenvolver certas competências de que fala Barca

¹¹⁰

Record e Globo são duas emissoras brasileiras de televisão aberta de grande audiência.

¹¹¹

É interessante comentar que a produção da TV Globo de 1975/1976 obteve grande sucesso de audiência, e posteriormente foi transmitida em diversos países.

(2004).

A proposta foi pensada para um total de cinco dias. Após eu ter analisado o questionário de conhecimento prévio, que foi respondido pelos alunos no primeiro dia, nas aulas seguintes objetivei estabelecer uma reflexão sobre fontes históricas, e sobre a própria natureza do conhecimento histórico, visando justamente construir uma proposta sólida para posteriormente reproduzir os trechos da novela. Neste texto não me aprofundarei em discutir todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Por ser mais pertinente à proposta deste artigo, deterei-me em relatar a experiência de reflexão sobre um determinado trecho da novela, e também os resultados das atividades propostas, que serão feitos em seguida.

Na terceira aula, retomando uma discussão realizada anteriormente, perguntei se “Escrava Isaura” poderia ser considerada história ou ficção. Nesse momento as ideias dividiram-se, sendo que uma parte da sala argumentou que se trataria de uma ficção, na medida em que é pautada pela invenção, enquanto um número expressivo de alunos sustentou que se trataria de história, ou de ambas as coisas. Nesse momento, foi pertinente fazer uma análise mais aprofundada da novela, inseri-la em sua temporalidade, pensar nas especificidades de sua produção, em suma, interpretá-la enquanto documento com a finalidade de dar continuidade à proposta da aula.

Para isso, tentei motivar os alunos a pensarem sobre os objetivos que visa atingir uma novela, a que público ela se destinava no determinado contexto, quais são as expectativas desse público, e quais são os interesses dos indivíduos responsáveis por sua produção. Nesse momento, apresentei a eles o tema de abertura da novela¹¹² que é composto por um fundo musical, a canção Retirantes de Dorival Caymmi, e a reprodução de diversos desenhos de Jean-Baptiste Debret. Logo em seguida, apresentei uma cena em que Ester, a senhora de Isaura, que a trata como uma filha, pede que a protagonista toque algo no piano, a fim de agradar uma jovem moça que havia sido convidada para o almoço. Então, Isaura executa justamente a melodia de Retirantes, causando uma surpresa à convidada, que se diz conhecedora de música, mas não consegue enquadrar a canção em nenhuma obra dos compositores que já ouviu. Isaura, demonstrando certo constrangimento, explica que a música é uma composição sua, uma expressão de sua angústia decorrente de sua condição de escrava.

Questionados sobre possíveis elementos ficcionais existentes naquela cena, os alunos

112

Todos os trechos da novela utilizados nessa aula-oficina estão disponíveis no site: www.youtube.com

não demoraram a reconhecer que a música executada por Isaura era a mesma em relação à cena de abertura. Dessa forma, argumentei que ela havia sido produzida somente no ano de 1947, confirmando que seria impossível tal canção existir no contexto abordado pela trama. Essa situação foi bastante útil, pois permitiu constatar que no trecho assistido não existe uma preocupação central com o conhecimento histórico, mas por outro lado, privilegiam-se os elementos ficcionais com a finalidade de emocionar, despertar o interesse, e mesmo agradar os seus espectadores. Procurei fornecer outros exemplos, para sustentar o argumento de que em muitas vezes, as invenções ultrapassam o limite do que as fontes permitem dizer, justamente porque os produtores orientam-se por outros interesses. Nesse sentido, analisando “Escrava Isaura” enquanto documento, procurei debater em primeiro lugar, sobre as implicações de seu formato, uma produção vinculada a *mass media*, que deve atender a certas demandas. Esse momento também serviu para trabalhar o conceito de anacronismo, uma vez que a inserção de uma música gravada cerca de cem anos depois do enredo abordado pela novela, indicaria justamente uma interferência desmedida do presente em relação ao passado. É interessante notar, que uma aluna foi capaz de explicar oralmente o conceito de anacronismo logo após a reprodução dos dois trechos da novela.

Uma vez que até esse momento as reflexões haviam sido mobilizadas oralmente, a partir da participação dos alunos, do debate de ideias, achei pertinente que eles desenvolvessem uma atividade por escrito. Aliás, isso se deve a uma falha da experiência piloto, na qual não tive como avaliar a progressão das ideias dos alunos – parte importante do projeto de uma aula-oficina – que objetivei corrigir.

A atividade foi composta de três fontes históricas, que forneciam indícios para o estudo da escravidão doméstica em um tempo coerente com o enredo da novela, e previamente os alunos haviam assistido a três cenas que enfocavam a personagem de Isaura em suas atividades dentro da casa de seus senhores. A proposta da atividade consistiu, que a partir da análise das fontes, os alunos indicassem o que eles achavam ser fictício nas cenas que assistiram. Dessa forma, a atividade objetivou investigar o conhecimento dos alunos acerca do conceito de fonte histórica, sua capacidade em produzir uma interpretação e relacioná-la com outras fontes, na qual se incluí a própria novela, ao passo que também serviu para desenvolver essas competências: objetivo específico dessa aula-oficina.

No último dia de aula solicitei que os alunos respondessem algumas questões que objetivaram perceber as opiniões dos alunos acerca das aulas, assim como investigar a

progressão de seus conhecimentos. A análise dessas duas atividades será feita em seguida, com caráter conclusivo.

Em relação à atividade foi possível constatar que os alunos compreenderam o que havia sido pedido, no entanto, em grande parte, não atingiram níveis de interpretação de fontes e de criação de hipóteses elaborados. No item em que deviam analisar as fontes, tecendo hipóteses sobre a condição de um escravo doméstico, parte considerável dos alunos copiou trechos inteiros das fontes, sem produzir uma narrativa explicativa sobre esses sujeitos históricos. Dado que uma das fontes era um anúncio de venda de escravo publicado em jornal, um dos alunos limitou-se em copiar as atividades citadas no documento: “[o escravo doméstico] costurava, lavava, engomava”, algo que pode ser observado também nessa resposta: “[o escravo doméstico] Cozinha o trivial, lava, engoma, costura, alguns são costureiras, sabe lidar com a colheita.”

Por outro lado, determinados alunos conseguiram estabelecer reflexões mais elaboradas ao propor, por exemplo, “que a vida do escravo doméstico era muito dura porque tinha que fazer muitas coisas”, ou mesmo que sua vida “era difícil, e que os escravos eram vendidos pelos jornais e trabalhavam muito”

No item em que os alunos deveriam apontar os elementos que considerassem fictícios nos trechos da novela, justificando suas respostas a partir da comparação com as demais fontes históricas fornecidas na atividade, também houve uma compreensão da proposta pela sala, ainda que, a exemplo do primeiro item, os alunos não tenham construído narrativas desenvolvidas. A grande maioria dos alunos conseguiu apontar diversos elementos fictícios referentes às cenas de “Escrava Isaura”, tal como: “Não existia escravos brancos, nem os escravos eram tratados daquele jeito, como filhos”. Já outro aluno, para além dessa última constatação, reconheceu também as atividades realizadas por Isaura como fictícias; “Fala francês, toca piano, a cor da pele, a música, ser tratada como filha, cozinha receitas francesas”. Por outro lado, essas respostas não estabeleceram conexões com as outras fontes históricas, o que seria pertinente para a formulação de explicações mais elaboradas.

Houve alguns casos em que isso aconteceu, como por exemplo: “Nenhuma das 3 fontes históricas fala que vende escravo que toca piano, e na novela têm a escrava que toca piano” Diferentemente dos demais, este aluno utilizou os documentos como referência para solucionar a questão. Outra aluna argumentou que “[são elementos fictícios] Ela tocar piano e ser tratada como filha, pelo que sei os escravos eram tratados como um objeto”. É provável

supor, que ao dizer “pelo que sei”, a aluna esteja referindo-se ao conhecimento obtido através da análise das fontes, a partir da qual ela pôde relacionar a sua interpretação sobre a maneira que os escravos eram tratados – “como objetos” – e a forma como a novela caracteriza a personagem Isaura, o que evidencia uma análise mais desenvolvida em relação às demais.

A partir do questionário aplicado no último dia foi possível perceber de forma mais evidente a progressão dos conhecimentos dos alunos. Solicitados para que respondessem a mesma pergunta acerca da utilidade dos filmes e novelas para se estudar a história, as respostas foram bem diferentes em relação ao primeiro momento. Foram minoria os alunos que ainda insistiram em identificar a novela como a própria verdade a respeito do passado. Em contraposição, alguns alunos consideraram que as novelas não serviriam para se estudar a história porque “a novela é uma ficção”, uma vez que para um deles Isaura não é tratada da mesma forma que os escravos eram tratados no período da escravidão. No entanto, essa resposta evidencia uma posição que a aula-oficina não pretendeu gerar: a negação da utilidade das novelas para a aprendizagem da história. Minha posição, contrária a essa, foi justamente a de levantar a possibilidade de se utilizar as novelas, mas desde que ela seja concebida também como uma fonte histórica e analisada por uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, foi bastante significativo constatar que a maioria das respostas dos alunos pautou-se por uma espécie de visão equilibrada sobre a utilidade da novela para o estudo da história, em que eles apontaram os cuidados que se deve ter ao assistir filmes ou novelas: “Mais ou menos. Porque temos que tomar cuidado com os anacronismos e ficções se não podemos entender a história de outro jeito, ou, embaralhar o passado, de modo em que os anacronismos tomem conta. Por exemplo: Uma novela ou filme que se trata da escravidão (como *Escrava Isaura*) temos que ter cuidado, com o papel dos escravos (roupas, trabalho, ligação entre os senhores.” Uma outra aluna respondeu de maneira bastante interessante, estabelecendo uma analogia com o filme *Titanic*: “São úteis, porque alguns filmes como o *Titanic* conta o que provavelmente aconteceu com o navio. Bom, eu sei que o jeito que o filme mostra como o navio afundou é verdade, mas a história de amor que o filme conta pode não ter acontecido (é bem provável que não aconteceu)” Essas duas respostas são pertinentes, pois evidenciam o desenvolvimento das competências, relacionadas à capacidade de interpretação de fontes, pelos alunos, algo que a proposta da aula-oficina estabeleceu como um objetivo. A primeira resposta também indica a utilização de conceitos relativos às especificidades do conhecimento histórico.

A partir do questionário também tentei perceber o que os alunos entendiam por fonte histórica. Nessa pergunta, a grande maioria classificou o conceito de evidência como vestígios do passado e soube fornecer exemplos de possíveis fontes para o estudo do período da escravidão. No entanto, uma minoria relacionou o conceito de fonte com a produção do conhecimento histórico: “São fontes do passado que podem ser usadas por um historiador. Livros, roupas, certidão de nascimento, carteira de identidade, testamento, etc”.

Por último, é significativo considerar as opiniões dos alunos a respeito da aula. Para tal, pedi para que eles apontassem o que gostaram e o que não gostaram e também para que explicitassem o que acharam de diferente na aula-oficina. A grande maioria disse ter gostado das aulas, justificando de diferentes formas, ao mesmo passo em que também citaram distintos elementos que julgaram como incomuns durante a aula-oficina. Um número relevante de alunos enfatizou que gostou da proposta devido à reprodução da novela, mas também pelo fato de termos estudado e analisado “Escrava Isaura”, o que sustenta as considerações feitas durante esse artigo acerca da pertinência de sua utilização na sala de aula: “Bom curti tudo, principalmente a idéia de levantar questões sobre uma novela. Achei massa”; “Eu gostei de tudo, eu achei diferente agente ver uma novela para estudar novela”. Para outros alunos, o que chamou mais atenção durante a oficina foi o aprendizado mobilizado em torno dos conceitos de segunda ordem, e outras questões que se relacionam à “natureza” do conhecimento histórico: “Eu aprendi mais sobre a história, ficção, anacronismo, verdade sobre o passado, mentira.”; “Eu gostei porque ele trouxe um outro jeito da gente estudar anacronismos e ficções”; “Gostei de tudo, porque eu não sabia de muitas coisas por exemplo: anacronismo, e que a novela “Escrava Isaura” tinha mais ficção do que história” A forma da oficina, a maneira de abordagem realizada, o estabelecimento de um diálogo durante as aulas, também foi outro aspecto bastante evidenciado como algo incomum, considerado como fator positivo pelos alunos: “Achei muito legal o jeito que ele dá aula, é uma maneira interessante da gente aprender história, eu gostei muito”; “Gostei: Da troca de professor, do data show e do modo como não pedem pra gente escrever o tempo todo.” Ainda assim, é necessário registrar que três alunos apontaram elementos negativos acerca da forma da aula-oficina. Um deles argumentou que gostou da proposta, porém achou as aulas um pouco enroladas. Outro comentou que não gostou de ter que interferir durante as aulas, enquanto um terceiro registrou que a reprodução da novela não o agradou, pois não se interessa pelo gênero.

A partir das respostas dos alunos é possível realizar algumas considerações finais. É

interessante notar que a proposta de aula-oficina, elaborada por Isabel Barca (2004), atingiu resultados significativos, tendo em vista as progressões ocorridas no nível do pensamento histórico dos alunos, principalmente no que diz respeito às suas ideias sobre fontes históricas, entre as quais se inserem as novelas e filmes. Também é plausível argumentar que as hipóteses norteadoras da aula-oficina se sustentaram durante a nossa experiência com novelas e contribuíram para promover a aprendizagem histórica.

Acredito que todos esses apontamentos realizados por Barca foram bastante pertinentes para a construção da aula-oficina, e através desse artigo pretendi argumentar que eles foram também eficientes para promover a aprendizagem histórica.

Por último, a partir da experiência dessa aula-oficina, que utilizou “Escrava Isaura” como fonte histórica, seria relevante considerar a potencialidade concernente a utilização de outras novelas no ensino de histórias¹¹³. Devido à grande quantidade e variedade de telenovelas, fica a cargo da imaginação do professor a elaboração de propostas que podem se tornar motivadoras para os alunos, e dessa forma promover o desenvolvimento do pensamento histórico.

Bibliografia:

- ALFACE, Henriqueta; MAGALHÃES, Olga. O cinema como recurso pedagógico na aula de História In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M.(Orgs). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. P 249-267.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I(Org). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Centro de Investigação em Educação (CIED) Universidade do Minho, 2004.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)
- MEIRELLES, Wiliam Reis. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História e Ensino*, Londrina, v. 10, p. 77-88, 2004.

113

Sobre isso, o estudo de Juliana Almeida de Freitas é bastante significativo:
 FREITAS, Juliana de Almeida. As possibilidades entre as novelas e o ensino de história. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* Disponível em:
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308189989_ARQUIVO_Aspossibiliadesentreasnovelaseoesinodehistoria.pdf Acesso em: 10/06/2011;

FREITAS, Juliana Almeida de. Novelas de época e o ensino de História: “Sinhá Moça” (2006) e suas representações acerca do processo de abolição Brasileiro. Seminário Internacional História do Tempo Presente, 1., 2011, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <http://www.eventos.faed.udesc.br/index.php/tempopresente/tempopresente/paper/viewFile/205/102> Acesso em: 10/06/2011

- RÜSEN, Jörn. Historisches Lernen. In: BERGMAM, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIER, Gerhard (Eds). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. Ed. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997. P. 261-265. Tradução para o português de Johnny R. Rosa, mestrando na Universidade de Brasília. Revisão da tradução por Estevão de Rezende Martins.

41. O LIVRO DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ida Hammerschmitt

A pesquisa apresenta resultados de investigação que teve por objetivo analisar a presença do livro didático em aulas de História e seu uso por professores e alunos nos anos iniciais. A preocupação com o uso que professores e alunos fazem dos livros didáticos se justifica devido ao grande investimento do governo federal no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e por serem pouco frequentes as pesquisas que analisam as formas de utilização dos livros (GARCIA, 2007). O trabalho empírico foi realizado em uma classe de quarto ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal na área metropolitana de Curitiba, com observações de aula e realização de entrevistas com a professora e com os alunos. A análise do material empírico produzido foi articulada em torno de duas categorias: as funções que os livros exercem nas aulas acompanhadas, com ênfase em compreender como os livros afetam o ensino (ARAN,1999) e (VALLS, 2009) e as formas do conhecimento produzido nas aulas com o apoio nos livros didáticos, sustentada no entendimento de que os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países (Apple,1995), a pesquisa buscou compreender como o uso do livro didático, como um artefato cultural, interfere nas formas de apresentação dos conhecimentos no ensino e na formas de interação (EDWARDS, 1997; TALAMINI, 2009; BRAGA 2010). Os resultados apontam características da apropriação feita pela professora e os alunos em um caso específico, nas atividades escolares desenvolvidas para o ensino de História. Os referenciais teóricos e metodológicos foram buscados no campo da Didática Geral e da Didática da História.

Palavras-chave: Didática - Didática da História - Livros Didáticos - Anos Iniciais

1.Introdução

Apresenta resultados da dissertação de Mestrado e insere-se no campo de investigação da Didática tendo como objetivo principal o uso do livro didático de História por uma professora e seus alunos, em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho empírico foi realizado em uma classe de 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal na área metropolitana de Curitiba/PR com observações de aula e realização de entrevistas com a professora e com os alunos.

A análise do material empírico produzido foi fundamentada nos estudos de Aran (1999), Martinez; Valls e Pineda (2009), Garcia (2010), Edwards (1997) e Talamini (2009), que orientaram a construção de duas categorias: as funções que os livros exercem nas aulas

acompanhadas, com ênfase em compreender como os livros afetam o ensino e as formas do conhecimento produzido nas aulas com o apoio nos livros didáticos, sustentada no entendimento de que os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países (Apple, 1995).

Os resultados apontam características da apropriação feita pela professora e os alunos em um caso específico, nas atividades escolares desenvolvidas para o ensino de História.

2. As funções do livro e as formas como afeta o processo de ensino e as formas do conhecimento escolar

Os livros didáticos têm ocupado um espaço relevante nas pesquisas educacionais nos últimos trinta anos, mas, ainda se conhece pouco sobre a presença dos livros nas salas de aula e sobre os efeitos dessa presença no ensino.

A estratégia de trabalho de campo promoveu conhecer as relações que uma professora e seus alunos estabelecem com esse artefato cultural, o que, segundo Garcia (2007), pode ser um caminho no mínimo interessante para se compreender a natureza do trabalho pedagógico.

Os livros didáticos tem se consolidado como importante recurso material em torno do qual estão organizados os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula de muitos países, estabelecendo-se, portanto, como objeto que necessita ainda ser investigado na área educacional.

A seleção dos recursos didáticos pela professora, necessários à ação educativa intencional, privilegiou o uso de dois livros simultaneamente nas aulas de História. Um dos livros utilizados foi escolhido pela escola, é um livro de distribuição nacional – PNLD, enquanto o outro foi produzido sobre elementos da História da Localidade, com a participação de alunos e professores que contribuíram com documentos, textos, imagens, desenhos, incorporados ao livro, que professores e alunos do Município podem utilizar.

Analisar a utilização dos livros didáticos em sala de aula exigiu organizar o processo de observação levando-se em consideração a lógica de organização dos mesmos, das aulas e dos encaminhamentos dados pela professora como autoridade educativa deste processo junto ao aluno.

Para examinar o material empírico resultante das observações quanto ao uso dos livros e explicar como o ensino é afetado pela presença desse artefato nas aulas, optou-se por

estruturar a análise em torno de uma primeira categoria - a função - que permite explicar os diferentes papéis que os livros exercem na sala de aula.

2.1 Formas como o livro didático afeta o ensino, segundo as funções que exerce.

A sistematização dos indicadores constitutivos dessa categoria está apresentada no quadro a seguir:

FUNÇÕES	CARACTERÍSTICAS
1-material que guia a estrutura das aulas.	O uso do livro pode se dar em tempo contínuo, do início ao final da aula, como principal apoio; ou em parte da aula, mas sempre como referência central.
2-recurso didático, para desenvolvimento de atividades	O livro é usado como meio para a realização de tarefas e atividades escolares, mas inserido nas aulas apenas como um recurso entre outros.
3-meio para provocar reflexão	O livro é utilizado apenas em poucos espaços da aula, como meio para estabelecer reflexões críticas sobre o conteúdo por parte do aluno.
4-elemento de motivação para os alunos	O livro é usado para captar a atenção dos alunos e seu uso é feito para que os alunos trabalhem sobre e a partir dele.
5-elemento de estímulo a uma relação positiva com o conhecimento	O livro, pela sua presença e de forma independente do trabalho do professor, provoca reações positivas nos alunos que se sentem estimulados a interagir com o conteúdo
6.-fonte de conteúdo	É o livro que indica os temas e conceitos apresentados nas aulas, correspondendo sua apresentação à abordagem sugerida pelo autor

Fonte: pesquisa da autora, a partir de ARAN (1999), MARTINEZ; VALLS; PINEDA (2009), TALAMINI (2009) e GARCIA (2010)

Se evidencia que a presença desse artefato cultural nas aulas de História se define em uma relação em que predomina a utilização parcial, em situações e temas escolhidos, e com finalidades subordinadas à intencionalidade da professora. Essa constatação é relevante, pois, problematiza a presença da ideia comum no campo escolar de que a atitude predominante entre professores é “seguir o livro”.

Segundo informações obtidas nas entrevistas e a partir da observação das aulas, pode-se afirmar que a professora entende que o conhecimento presente nos livros é autorizado e, portanto, ela confia no que está no livro. Essa questão foi apontada por Edwards (1997, p. 67) afirmando que “os conteúdos acadêmicos geralmente são apresentados como verdadeiros” o que leva o professor a confiar nos conhecimentos contidos nos livros didáticos.

Mas, como bem evidencia Edwards (1997), os conteúdos não são transmitidos sem

alterações em sala de aula. Eles são sempre reelaborados ao serem transmitidos, o que sugere a necessidade de “considerar a história dos professores e sua intenção em torná-los acessíveis aos alunos”. (EDWARDS,1997, p.69 e 70).

2.2. Formas do Conhecimento Escolar:

Em trabalho empírico realizado em investigação etnográfica, Edwards(2007) desenvolveu o conceito de “formas do conhecimento”, que, segundo a autora, “descreve a existência social e material do conhecimento na escola” (EDWARDS,1997, p. 70). Esse conceito, foi utilizado por ela para explicar características que o conhecimento escolar assume nas aulas, como consequência da existência de duas lógicas: a lógica do conteúdo e a lógica da interação (EDWARDS,1997, p. 70-71)

Isso significa que o conhecimento nas aulas ganha características específicas decorrentes de determinadas concepções de ciência e de ensino – nível de abstração, grau de formalização, estatuto de verdade e cientificidade entre outros -, bem como pelas formas de organizar o trabalho didático – incluindo-se os modos de interagir e de participar, o tipo de perguntas feitas, as formas de resposta aceitas.

Para melhor compreensão apresenta-se uma síntese dessas características das Formas do Conhecimento Escolar segundo Edwards (1997):

1- Conhecimento Tópico: O conteúdo é entendido como um conjunto de dados que estabelecem entre si relação de continuidade, e são apresentados por meio de “termos” e não de conceitos. Os dados “não admitem ambiguidades” e “podem ser nomeados com precisão“. Na apresentação do conhecimento, a ênfase está na “nomeação correta do termo isolado”.O conteúdo está localizado em uma ordem e uma sequência de apresentação. É transmitido em uma linguagem científica, como se ela fosse familiar ao aluno. Exclui fazer relações com o conhecimento e aplicá-los a vida prática. A transmissão é controlada e “as respostas são únicas, precisas, textuais”. O conhecimento se apresenta como tendo “um status em si mesmo”. Portanto, é apresentado como verdade, e é fechado. A elaboração do aluno não é constitutiva dessa forma de conhecimento e a interação é desconsiderada.

2- Conhecimento como Operação: Trata-se da “operação do conhecimento no interior de um sistema de conhecimento” onde o conteúdo obedece à lógica epistemológica do conhecimento tópico, mas “o nível de relações é mais complexo”. No ensino, “a ênfase está na apreensão da forma, da estrutura abstrata, independente do conteúdo”. Essa forma

estrutura-se como uma orientação em direção à operação com o conhecimento. O conhecimento se apresenta como mecanismos e instrumentos que permitem pensar e, por isso, essa forma de conhecimento se apresenta como oposta à memorização. A elaboração do aluno deve seguir uma lógica pré-estabelecida na aplicação de mecanismos. O aluno é estimulado a partir de um modelo. Os exercícios de repetição são privilegiados.

3- Conhecimento Situacional: Essa forma de conhecimento estrutura-se em torno do “interesse de conhecer uma situação”, entendida como “realidade que se cria em torno da presença de um sujeito” e “para um sujeito”. O “conhecimento é significação” e inclui um sujeito que o significa. Na apresentação do conhecimento a ênfase está na relação dos sujeitos com o conhecimento e com os outros. A elaboração do aluno é essencial e resulta na possibilidade de assumir uma posição diante do conhecimento. O aluno reelabora o conhecimento.

Com base nessas três formas de conhecimento, foi analisada a estrutura das aulas de História observadas, nas quais os livros didáticos constituíram-se em elemento significativo na composição da situação de ensino. É necessário lembrar que, segundo Edwards (1997), deve-se pensar que um mesmo professor pode apresentar em suas aulas as três formas de conhecimento.

3. Algumas considerações

As análises foram estruturadas a partir dessas duas categorias, construídas a partir da revisão bibliográfica realizada, mas definidas a partir do trabalho empírico nas aulas de História acompanhadas. Essas categorias de análise definem-se pelas funções que o livro de História cumpre e pelas formas que o conhecimento escolar assume naquelas situações específicas de ensino observadas, com o uso do livro didático. É possível, então, tecer algumas considerações a partir dos resultados obtidos.

3.1 Em relação às funções que os livros didáticos exercem nas aulas:

No uso dos livros didáticos de História pelos alunos, evidenciou-se que os alunos demonstraram ter grande apreço pelo livro didático, considerando-o um recurso importante. As ações destes revelam interesse, curiosidade, e pode-se falar em uma atividade extremamente positiva em relação a sua presença em sala de aula no caso em estudo. Essa

constatação se deu pela observação das ações dos alunos no momento de folhearem os livros e tecerem espontaneamente comentários sobre eles com os colegas, expressando avaliação positiva e empatia com o conteúdo apresentado.

Para o aluno, o estímulo vem muito das imagens, elas são especialmente destacadas por eles nos momentos de uso, o que se manifestava tanto pela fala como pelas expressões e olhares curiosos e atentos. Como no caso em estudo há a especificidade de uso simultâneo de dois livros, evidenciou-se na utilização de ambos, a mesma conduta de curiosidade e de surpresa ou encantamento ao folhearem um livro e outro.

Ao lerem os livros, mesmo nas situações em que eram orientados pela professora, os alunos fizeram leituras pessoais, comentando imagens, comparando as histórias escritas e, especialmente no caso do Livro local, identificando-se com as temáticas e situações apresentadas e verbalizando o conhecimento sobre histórias semelhantes que seus pais já haviam lhes relatado. Dessa forma, relacionaram o conteúdo do livro com sua vida cotidiana e com outras experiências.

Percebe-se que os alunos se apropriam do livro do seu jeito, demonstrando que são estimulados a interagir com o conhecimento, na interação com os colegas, constituindo-se aí uma função estimuladora da relação com o conhecimento, conforme apontado por Garcia (2010). Considera-se também, que os livros utilizados em sala de aula, estimulam e produzem interação entre os alunos: falam entre si sobre coisas que chamam a atenção nos livros. Nesta dimensão, os livros promovem estímulo para os alunos acessarem de forma relativamente autônoma conhecimentos que neles estão apresentados.

Para as crianças o livro se torna também, em suas mãos, um material lúdico em alguns momentos de seu manuseio. Nos usos que fazem, brincam, imitam e dialogam sobre as experiências que se assemelham, chamam a atenção um do outro sobre as imagens e dizem que os objetos são de sua propriedade – “este carro é meu” -, estabelecendo às vezes uma atmosfera de jogo ou competição. Observou-se essa conduta dos alunos quando a professora trabalhou com os dois livros, durante as atividades dirigidas por ela, mas que os alunos realizavam. Ainda no que se refere à sua utilização pelas crianças, nas aulas observadas, os livros se constituíram no único impresso sobre o qual elas manifestam entusiasmo ao manusear durante as aulas de História.

Quanto ao uso dos livros didáticos de História pela professora, sua utilização se manifestou como apoio, como material ilustrativo, auxiliando o professor a estabelecer

relações entre o passado e o presente, principalmente no uso da imagem. Também foi usado como sugestão de atividades privilegiando questões indagadoras. Percebe-se que a professora estimula a reflexão na utilização dos dois livros, revelando que, de fato, é tomado como um recurso que vem ao encontro da proposta empregada por ela para ensinar.

Nas análises das observações, nos limites do tempo de pesquisa de campo, foi possível perceber que a professora, no uso do livro, não segue na íntegra a forma de trabalho estabelecida pelo autor e que não utiliza o livro didático integralmente, nem de forma sequenciada. Em alguns momentos da aula utilizou-o para exemplificar, produzir reflexões e orientar a realização de algumas atividades, que, no entanto, são geralmente reelaboradas ou mediadas de forma que fiquem de acordo com o que foi planejado pela professora.

Observou-se que esta situação particular de uso, em que estão presentes na sala de aula simultaneamente dois livros de História, é administrada pela professora sem dificuldades, uma vez que ela os inclui como mais um recurso entre outros que utiliza. Nesse sentido, pode-se afirmar que eles não exercem função estruturadora das aulas, no sentido de que as aulas não são guiadas por eles, mas eles são trazidos pela professora para determinadas situações, com determinadas finalidades que ela estabeleceu no seu planejamento.

O livro didático, segundo Talamini (2009) muitas vezes é apontado como objeto necessário para o conhecimento histórico do próprio professor que, a partir dele, aprende o que necessita ensinar. Nessa dimensão, observou-se que, já no momento do planejamento, o livro não é utilizado como um guia, mas é um importante elemento a ser considerado para referendar o conteúdo nas aulas estabelecendo, como diz Apple (1995, p.82) “condições materiais para o ensino e a aprendizagem”. No uso empregado em sala de aula, pela professora constituiu-se de fato em um importante elemento da cultura escolar para o ensino e aprendizagem.

Considerando-se que a professora dos anos iniciais exerce sua função como professora generalista, expressão usada por que ela é responsável por ministrar aulas de todas as disciplinas curriculares, percebeu-se também a contribuição do livro didático como fonte de pesquisa para essa professora. Não sendo licenciada em História, os livros são fonte de estudo para a professora Linda, no sentido de definir os conceitos que serão trabalhados.

A forma de trabalho interdisciplinar utilizada pela professora em sala de aula corrobora a afirmativa de Talamini (2009) quando se refere aos professores generalistas, evidenciando que esses precisam se dedicar ao estudo e desenvolvimento de todas as

disciplinas do currículo escolar. Na forma de trabalho interdisciplinar essas professoras encontram, então, a possibilidade de abordar todas as áreas do conhecimento e um caminho para consolidar o cumprimento do programa de ensino, considerado sempre muito extenso para o tempo de trabalho disponível.

Além disso, a utilização do livro pela professora revelou que esta segue as Diretrizes Curriculares Municipais no emprego de ambos os livros que, desta forma, auxiliaram a professora no enfoque dado ao conteúdo “Trabalho”, mas não limitaram suas ações ao que está proposto pelos autores. Portanto, confirma-se neste caso que a apropriação do livro didático acontece por meio de um processo de negociação entre as exigências das regulamentações educacionais, as propostas do livro didático, as demandas da comunidade escolar e as necessidades, desejos, motivações, “esquemas práticos”, tradições e saberes das professoras. (FRANCO, 2009, p. 226)

Neste sentido observou-se que o foco da professora é o conteúdo, mas, ela não se preocupa em apenas dar conta do mesmo, procurando ampliar as reais possibilidades do aluno quanto ao acesso ao conhecimento e no estabelecimento de relações com seu cotidiano escolar e familiar. Desta forma, vale-se a professora de vários recursos didáticos e trabalha de forma interdisciplinar para significar o ensino.

Na aplicação dos livros didáticos pela professora, notou-se que estes cumprem a função de fonte de conteúdos, e que a professora busca e seleciona neles aqueles conteúdos que pretende enfocar. Utiliza os livros também no momento de planejar as aulas e segue, em alguns momentos, a metodologia proposta pelo autor, sendo desta forma importante na busca de conceitos.

Em determinadas situações, o livro constituiu-se também como um recurso capaz de suprir a necessidade em relação a materiais específicos, os documentos no caso da História: no tema Trabalho, a professora foi ao livro didático para obter os classificados que usou em aula.

O uso do livro didático em sala de aula, mesmo na forma de recurso auxiliar, revelou-se importante para a construção e apropriação de conhecimento dos alunos e da professora, observando-se que a docente adaptou o seu uso às suas necessidades de cumprir com o planejamento. O uso do livro contribuiu no planejamento da professora, cumprindo papel importante em relação aos conteúdos da História ensinados e caracterizou-se como conhecimento autorizado no qual a professora busca referência.

A professora didatiza e, de certa forma, uniformiza em parte o uso do livro didático de História em sala de aula. Pode-se acrescentar que ele foi utilizado pela professora em sala de aula para atividades de leitura, sempre orientada e dirigida conforme o enfoque dado ao conteúdo, situando os alunos no tema que estava trabalhando. A leitura foi realizada também como técnica para estudar e para provocar no aluno o ato de pensar e analisar criticamente o conteúdo.

3.2 Quanto ao conhecimento produzido nas aulas com apoio nos livros didáticos

Em relação às formas de conhecimento, os encaminhamentos da professora evidenciam que o livro didático, na maioria das vezes, é utilizado para pesquisar e complementar informações sobre o tema trabalhado e que as mediações que realiza expressam um modo específico de trabalho com o conhecimento, que dá a ele significado social. Isso possibilita destacar que, diante das formas de conhecimento apresentadas por Edwards (1997), a presença dos livros nas aulas da professora Linda e a forma como ela organizou seu trabalho contribuem para um processo de produção de conhecimentos que se aproxima da forma de conhecimento situacional.

Essa forma de conhecimento foi a mais presente nesta sala de aula observada com o uso do livro didático, o que se revelou nos modos pelos quais aluno e professora se relacionavam com o conhecimento. A professora toma os conhecimentos estabelecidos nas Diretrizes e nos livros didáticos e os problematiza, construindo mediações que contribuem para reflexões sobre o conhecimento veiculado nos livros. Há uma intenção clara da professora de estimular essa atitude crítica, de acordo com os objetivos por ela definidos.

Constatou-se, portanto, que o livro é um elemento que interfere nas formas de apresentação do conhecimento pela professora. Nesse processo, evidencia-se que o conteúdo abordado pode ser o mesmo – na forma de temas ou assuntos – mas ele efetivamente se transforma ganhando características definidas pelo conceito de forma de conhecimento, como explicitado por Edwards (1997).

No período observado, não se percebeu no uso dos livros pela professora a presença da forma de conhecimento tópico. Também a presença da forma de conhecimento como operação se apresentou muito pouco nas aulas observadas. Por mais que estabeleça uma organização passo a passo nas aulas, ela não segue a aplicação de um mecanismo ou modelo pré-determinado pelo livro didático. Ao contrário, as ações da professora imprimem uma

relação significativa de interação entre o conhecimento e o aluno, implicando uma situação social que imprime um sentido e um significado, o que nos leva a afirmar que houve predominância naquela sala de aula da forma de conhecimento situacional, com a adoção de práticas nas quais a professora, “pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça pondo explicitamente em jogo seus conhecimentos anteriores” como estabelece Edwards (1997, p.116).

Observou-se também que a professora, ao tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos, fez com que eles interagissem de acordo com suas experiências, vivências e tentativas realizadas para aprender. Nesta dimensão, os diferentes tipos de conhecimento se entrecruzam, o que se efetiva pelo conhecimento ser de natureza social e cultural, materializando-se em sala de aula numa inter-relação de forma e conteúdo, na perspectiva estabelecida por Edwards (1997). A autora utiliza o conceito de forma de conhecimento com o objetivo de “descrever a existência social e material do conhecimento na escola” (EDWARDS, 1997, p. 70), procurando por meio dele explicitar as inter-relações que ocorrem nas aulas ao serem apresentados os conhecimentos.

Desta forma, entende-se que os livros didáticos de História em uso nas aulas acompanhadas abriram espaços para uma relação positiva e construtiva com o conhecimento por serem tomados como mediadores em uma perspectiva que os valoriza mas os subordina às intenções educativas da professora e da escola, cumprindo funções que afetaram o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa realizada, portanto, possibilitou olhar as formas de conhecimento presentes em uma sala de aula a partir do uso do livro didático de História, as interações que estabelecem aluno e professora, a partir de seu uso, na construção e apropriação de conhecimentos. Os alunos e a professora, como sujeitos, constroem a situação escolar por meio do manejo dos livros didáticos em aula o que ajudou a compreender o papel do livro na vida da sala de aula e na vida dos sujeitos escolares.

Em síntese, a partir dos resultados do trabalho empírico examinados à luz das duas categorias – funções do livro didático e formas do conhecimento nas aulas - a pesquisa evidenciou que as análises constituem-se em um importante ponto de partida para se conseguir compreender a produção do conhecimento em sala de aula, aqui entendida como lugar de reconstrução da cultura (Pérez Gómez, 2000). A presença da forma de conhecimento situacional revelou aspectos estimuladores da relação dos alunos com o conhecimento e a

possibilidade de utilização dos livros para estabelecer pontes com a vida dos alunos e com outras experiências no presente e no passado.

Mas não se pode deixar de registrar, ao finalizar, que há limites no que se refere à especificidade do conhecimento histórico. Por um lado, como fonte de conteúdos a ensinar os livros estão presentes na preparação das aulas de História quando a professora faz o levantamento de temas e conceitos que necessita trabalhar, confere o que foi apresentado pelo autor, compara com as indicações da escola e do Município e seleciona o que considera mais adequado, garantindo, de certa forma, a especificidade do conteúdo.

Contudo, como mostram estudos sobre os livros didáticos de História e apesar da existência de processos nacionais de avaliação dos livros que são oferecidos à escolha das escolas públicas, nem sempre eles são uma fonte segura de conteúdos e conceitos a ensinar. Há lacunas, equívocos e impropriedades que os professores precisam reconhecer ao usar os livros em suas aulas.

Por outro lado, assumindo que a produção das aulas é resultado de complexos processos de reelaboração por parte dos professores – e como tem sido apontado em pesquisas como as de Franco (2009) e Talamini (2009) – é necessário lembrar os limites e dificuldades em atingir, nas aulas dos anos iniciais, os objetivos específicos do ensino de História, no caso dos professores que não são especialistas nesta ciência.

4. Referências

- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAN, Artur Parcerisa. **Materiais curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. Barcelona: Editorial Graó, 1999.
- EDWARDS, Verônica. **Os Sujeitos no Universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.
- FRANCO, Alécia Pádua. **Apropriação Docente dos Livros didáticos de história das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2009.
- GARCIA, Tânia Braga. O uso do livro didático no cotidiano escolar: um estudo comparativo. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. Curitiba, 2010.
- _____. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.
- _____. **A produção de livros escolares por professores e seus alunos**. UFPR, Curitiba, 2007.
- MARTINEZ, VALLS, Rafael, Nicolás, PINEDA, Francisco. **El uso Del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)** In: **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**. nº 23. 2009, 3-35, Valencia, España, Martín Impresores, S.L., 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos., GARCIA, Tania Mara Braga. **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: UFPR/ PMCGS, 2008.

TALAMINI, J. *O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VALLS, Rafael. **La enseñanza de la historia y textos escolares**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

42. O MANUAL ESCOLAR COMO RECURSO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ESTUDO COM PROFESSORES PORTUGUESES DO ENSINO SECUNDÁRIO

*Isabel AFONSO¹¹⁴ & Isabel BARCA¹¹⁵
CIEd, Universidade do Minho*

Resumo: O trabalho a apresentar corresponde a uma das fases da investigação de um estudo mais vasto cujo enfoque é o papel do manual de História no desenvolvimento de competências históricas, na perspetiva de professores e de alunos do ensino secundário. No estudo a reportar, procura-se compreender a utilização que professores do Ensino Secundário fazem do manual de História dentro e fora da sala de aula e os objetivos do seu uso. Nesta fase da pesquisa, participaram cinco professores a lecionar a disciplina de História em diversas escolas do Norte a Sul de Portugal. Para a recolha de dados, utilizou-se a entrevista individual áudio gravada, com um guião previamente estruturado, e que previa o recurso ao manual de História adotado nas respetivas escolas. A análise dos dados forneceu pistas para a evolução do estudo em processo e permitiu identificar perceções e perfis conceptuais de professores sobre o manual como recurso para o ensino, a frequência da sua utilização, como o usam dentro e fora da sala de aula e a que secções do manual dão maior importância e porquê.

Palavras-chave: Conceções de professores; usos do manual de História; recursos no Ensino de História

No sistema de ensino português, a importância atribuída ao manual escolar como recurso educativo no ensino e aprendizagem reflecte-se nos documentos oficiais que o Ministério da Educação e da Ciência tem produzido, no sentido de regulamentar a sua elaboração e posterior avaliação e certificação, bem como o período de vigência, política de preços e empréstimo de manuais. Na realidade, na conceção, publicação e utilização, o manual escolar apresenta-se como um dispositivo pedagógico bastante complexo.

Os interesses e as exigências editoriais influenciam a sua conceção tendo em vista as tiragens, não obstante as preocupações com as orientações curriculares em vigor, a satisfação dos interesses dos professores (que seleccionam o manual) e indirectamente os dos alunos (a quem se dirige). O manual é um livro elaborado intencionalmente para o ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina em contexto escolar e, atualmente, deve assumir

¹¹⁴Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Doutoranda em Ciências da Educação – área de Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.

E-mail: isabel_afonso@sapo

¹¹⁵Professora Associada com Agregação e investigadora da Universidade do Minho, orientadora do estudo.

funções múltiplas: fornecer informação de acordo com os Programas oficiais, ajudar na avaliação e na construção de saberes; deve ter uma documentação diversificada em suportes diversos, deve facilitar a apropriação pelos alunos de um certo número de métodos de trabalho, de competências gerais e específicas.

Para dar uma resposta à pluralidade de utilizações e às funções que lhes podem ser atribuídas, ao manual escolar junta-se o Caderno de Atividades do Aluno, o Guia do Professor, acetatos, Guias para Pais e Encarregados de Educação, CD's, etc.

O manual escolar como auxiliar no desenvolvimento do currículo, influencia quer professores quer alunos quanto a ideologias, concepções, valores, teorias e mensagens por ele transmitidas, incluindo as competências a desenvolver pelos alunos.

Do ponto de vista do aluno, os manuais escolares fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas. Serve de suporte material ao qual recorrem para consultar determinados conteúdos sendo, por vezes, o instrumento que permite o primeiro contacto com o livro. A par do professor, o manual escolar constitui-se como um pilar fundamental no processo de escolarização e socialização do indivíduo, de acordo com determinados padrões sociais e culturais (CABRITA, 1999, p. 149). É transmissor de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais. Por isso, o “livro” escolar poderá ser incentivador do desenvolvimento ou do desinteresse do jovem pela atividade escolar.

Na vida e trabalho do docente, é também de considerar a marca que o manual escolar deixa. Embora possa usar outros materiais didáticos e outras fontes de informação, o professor tende a privilegiar o uso do manual escolar como suporte básico para organizar as aprendizagens dos alunos na sala de aula e planificação do seu ensino (PEREIRA & Duarte, 1999, p. 367). Este dispositivo pedagógico tem, também, um papel fundamental na implementação das atividades extra escolares a propor aos alunos

O manual escolar é tomado por alguns professores como uma *bíblia* (BRITO, 1999, p. 142), transformando-o, assim, num instrumento todo-poderoso que influencia e determina a prática pedagógica sendo, por vezes, o seu conteúdo assumido como “única verdade”. Existirão outros professores que entendem o livro didático como um material exclusivamente auxiliar do seu processo de ensino, assumindo uma posição crítica face aos conteúdos ali expostos e às propostas de atividades apresentadas, despertando nos seus alunos o sentido

crítico necessário para se ler as mensagens implícitas. Neste segundo caso, o livro será veículo de comunicação do autor, o auxiliar do professor no processo de ensino, e o auxiliar do aluno no processo de aprendizagem. Em ambos os casos, como veículo principal ou auxiliar, o manual escolar é uma peça importante no processo de comunicação numa relação pedagógica.

Um manual escolar é, antes de mais, um livro que aborda interpretativamente o programa de determinadas disciplinas para determinado ano de escolaridade, não só em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais. O currículo (o que se ensina e aprende na escola), é muito influenciado pelo manual escolar. A partir dos mesmos objetivos estabelecidos pelo programa em vigor, o autor do manual e o professor fazem uma interpretação própria desses objetivos com propostas de ensino e de aprendizagem que lhes diminuem ou melhoram o alcance e que influenciam os instrumentos de avaliação das aprendizagens (APPLE, 1986).

Tendo em conta o evoluir do conhecimento, e uma vez que se torna impossível de dominar, o manual escolar também assume uma importante função relacionada com a informação científica. Pode também contribuir para a atualização do docente em novas propostas metodológicas de ensino e de aprendizagem, assumindo, assim, uma função importante na formação contínua. Esta dimensão de instrumento na formação contínua dos professores não deve ser esquecida no momento da sua conceção.

No atual sistema de ensino português, o ensino e a consequente avaliação, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário, devem proporcionar o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, para lá da simples reprodução da informação. Logo, o manual escolar e os materiais que o acompanham terão de cumprir esta função - a de desenvolver competências diversas e a de avaliar o desenvolvimento das mesmas. Embora o manual escolar seja geralmente elaborado de forma a adaptar-se a um aluno “médio”, em abstrato, ele tem um uso muito variado. Sabe-se hoje que aquilo que veicula é entendido de diferentes formas pelos seus destinatários. As conceções prévias influenciam essa diversidade de leituras.

Conhecer as formas como alunos e professores fazem a leitura do manual escolar e das atividades aí propostas afigura-se de particular importância, na medida em que pode fornecer pistas interessantes para a sua conceção e adoção e uso, com vista ao seu papel no

desenvolvimento de competências dos jovens, trabalho que começa a emergir no nosso país.

CARATERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DO ESTUDO

O trabalho apresentado corresponde a uma das fases da investigação para a tese de doutoramento cujo enfoque é o papel do manual escolar de História no desenvolvimento de competências, na perspetiva de professores e alunos do ensino secundário. Com este trabalho procura-se compreender a utilização que professores do Ensino Secundário fazem do manual de História, dentro e fora da sala de aula, e os objetivos do seu uso.

A amostra é constituída por cinco professores a lecionar a disciplina de História em diversas escolas do Norte a Sul de Portugal. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um guião de entrevista semiestruturada que foi áudio gravada.

O anonimato dos participantes é garantido através da atribuição de nomes de flores às escolas onde os professores lecionam. Assim, escolhemos os nomes de Margarida, Jasmim, Girassol, Nenúfar e Violeta.

ANÁLISE DE DADOS PARCIAIS

A análise dos dados recolhidos forneceu pistas para a evolução do estudo em processo e permitiu identificar perceções de professores sobre o manual escolar de História como recurso pedagógico didático; a frequência do uso e como o utilizam, dentro e fora da sala de aula e, ainda, a que elementos do manual escolar dão maior importância e porquê.

Orientadas pelas questões de investigação, analisamos as respostas e cartografámos a frequência com que os professores dizem utilizar o manual de História, dentro e fora da sala de aula utilizando quatro níveis de frequência: *habitualmente*, *às vezes*, *nunca/raramente* e *ambíguo* (Quadro 1).

Dimensão 1- O manual como recurso didático – pedagógico: a sua utilização, dentro e fora da sala de aula.

Subdimensão 1. A - Frequência do uso do manual pelos professores, dentro e fora da sala de aula.

Dimensão 1. Uso do manual pelos professores	Subdimensão 1. A – Frequência do uso	N.º Professores
Dentro da sala de aula	Habitualmente	5
	Às vezes	-
	Nunca/Raramente	-
	Ambíguo	-
Fora da sala de aula	Habitualmente	5
	Às vezes	-
	Nunca/Raramente	-
	Ambíguo	-

Quadro 1 - Frequência do uso do manual de História, pelos professores. Quadro 1 - Frequência do uso do manual de História, pelos professores.

Constata-se que todos os professores dizem utilizar o manual escolar como recurso para o ensino da História. A maioria dos professores participantes diz utilizá-lo, *habitualmente*, dentro da sala de aula; apenas um professor é *ambíguo* quanto à frequência com que o usa. Fora da sala de aula, todos os professores dizem usar *habitualmente* o manual para preparar as aulas. Transcrevem-se excertos das entrevistas:

Professora Escola Margarida:

[...] Certamente se o manual foi adotado foi porque se considerou que tinha qualidades e pronto iria ajudar no trabalho do professor. (...) Mas é muito trabalhado o manual ou de uma forma ou de outra vai sendo, em todas as aulas...

[Fora da sala de aula]: Regra geral, costumo ler o texto informativo [...] para ver a informação que tem.

Professor Escola Girassol:

Sempre, em todas as aulas...praticamente em todas as aulas. (...) São mais as aulas em que utilizo do que as aulas em que não utilizo. [...] Sim, em casa, como é obvio para preparar as aulas.

Professor Escola Jasmim:

Utilizo-o sempre para preparação das aulas e dentro da sala de aula são muito raras as aulas em que não utilizo o manual. [...] Eu utilizo em praticamente em todas as aulas, raríssimas aquelas aulas em que não utilizo, portanto...utilizo-o sempre para preparação das aulas [...].

Professora Escola Violeta:

Utilizo muito, em todas as aulas utilizo o manual.

[Fora da sala de aula] Utilizo sempre o manual para preparar as aulas.

Professora Escola Nenúfar:

Com este, utilizo. Utilizo mesmo, utilizo muito.

[Fora da sala de aula]: Sim, mas isso não dá mito trabalho.

Subdimensão 1.B - Objetivos do uso do manual de História, segundo os professores: como o usam e como acham que deve ser usado, dentro e fora da sala de aula.

Fora da sala de aula, os professores usam o manual de História para se inteirarem dos conteúdos e da sua gestão, selecionar o enfoque e preparar a aula tendo em conta os materiais disponíveis para o aluno. Quanto ao uso dentro da sala de aula, os professores são vagos relativamente aos objetivos do uso do manual para o ensino e aprendizagem da História. Por exemplo, há professores que referem que o uso do manual depende de cada professor e que cada um tem a sua maneira de desenvolver competências. O uso que faz desse dispositivo pedagógico didático é em *função dos documentos* e do *texto de autor* relativo aos conteúdos programáticos. O manual de História funciona, pois, como um organizador das aprendizagens dos alunos, mas não é, olhado como um recurso didático pedagógico exclusivo dentro da sala de aula. Transcrevemos excertos das entrevistas que são ilustrativas destas afirmações:

A professora da escola Margarida:

[...] Este ano a utilização dentro da sala de aula é em função dos documentos que são apresentados no manual mas também dos textos de apoio [texto de autor] porque os alunos, muitos deles, não têm...infelizmente não têm hábitos de trabalho e eles próprios. Aquele trabalho que deveriam fazer a partir dos textos de apoio [texto de autor] que são fornecidos no manual, eles depois não fazem essa leitura em casa. Portanto, por vezes.... nem sempre mas por vezes, vou também buscar algumas partes do manual para ver como eles [alunos] deveriam trabalhar...depois em casa como deveriam fazer. Os documentos também são utilizados na aula, é lógico.

Mesmo na aula se há um trabalho de grupo [...] Estou a lembrar-me do último tema, o do cristianismo... Esse tema foi trabalhado em função do trabalho de grupo que eles fizeram e de uma série de questões orientadoras [...] e as questões foram seguindo os pontos que estavam no manual para evitar que eles também se perdessem com outros tipo de informações.

Quando questionados sobre o uso que deveria ser dado ao manual de História, dentro da sala de aula, há professores que referem, de forma explícita ou implícita, que se deve ajudar os alunos a usar o manual na sua função de recurso para a aprendizagem da disciplina. Por exemplo:

A professora da Escola Margarida:

Isso é assim um bocadinho relativo se devemos ou não utilizar os manuais ou....isto é um bocadinho relativo. [...] Se os alunos compram o manual, deve tentar explorar....Ensiná-los, por um lado, a ver como devem utilizar, para se apoiarem nas ideias, o texto de apoio [texto de autor] e depois procurar utilizar dentro daquilo que considero adequado os diversos documentos, tentar explorá-los. Certamente, se o manual foi adotado foi porque se considerou que tinha qualidades e pronto e iria ajudar no trabalho do professor.

O professor da escola Girassol:

Eu não acho que haja receitas absolutas ou seja há professores que trabalharão, provavelmente, sem manual. Por exemplo, podem trabalhar só com os Programas e depois materiais que fornecem aos alunos. Não sei porque teriam de trabalhar com o Manual e os alunos terem o Manual para estudarem em casa se assim entendessem.

Eu, pessoalmente, acho que é útil porque, primeiro os obriga a [...]. Sendo que eles [alunos] têm alguma dificuldade em perceber a organização [...] espaço temporal em que estão ...que estão a analisar, eles [os alunos] não percebem...Às vezes...eu acho que não entendem muito bem porque se salta de um determinado período para outro, não é? E, às vezes, eu perco muitas aulas a explicar porque é que o Programa tem esses saltos, esse hiato e o manual ajuda, no fundo [...] a perceber que há essa continuidade, que há uma forma de ligação... e eu faço questão...de no início de cada aula, de explicar onde é que vamos e porque as coisas estão ali [...].

No entanto, alguns professores afloram ideias mais concretas sobre os objetivos do uso do manual nos vários momentos da aula e nas ideias que afloram de competência histórica. Transcrevemos excertos das entrevistas ilustrativas de diferentes usos e concepções de competências históricas.

O professor da Escola Jasmim:

[...] Eu tento seguir e utilizar o máximo de materiais possível que existem no manual [...] Utilizo muito aquela área de “Análise” e de “Síntese” de questões; utilizo muito a documentação existente no manual.... Essencialmente são essas

três zonas, pronto. Os: documentos, a documentação que existe e depois pô-los a trabalhar.... as atividades que são propostas na “Análise” e na “Síntese” sobretudo. Aquilo que eu faço, habitualmente, e no meu caso é o mais apropriado é: perante as fontes que eu tenho no manual, eu seleciono aquelas que eu considero mais úteis e mais importantes para desenvolver as competências e para que os alunos adquiram os conhecimentos que são pretendidos. Portanto, eu não utilizo por norma todas as fontes que estão no manual. Aah...relativamente aos textos [documentos], vamos explorando os textos, [...] faço paragens (costumo aproveitar os parágrafos) e vamos interpretando a pouco e pouco...

Não estou a falar de texto informativo, estou a falar da fonte. E depois de analisadas as fontes, partimos para uma fase da aula diferente em que eu ponho os alunos a trabalhar sobre, neste caso específico deste manual, com as atividades que são propostas no próprio manual, pronto, que são normalmente as tais áreas de “Análise” e “Síntese”. [...] Por norma ponho os alunos a trabalhar e a responder, por escrito. Normalmente, não é trabalho individual, ponho-os em trabalho de pares. [

A professora da Escola Nenúfar descreve os vários momentos da aula através do uso que faz do manual de História adotado:

Portanto, dentro da sala de aula, aah..., aquilo que eu faço em muitas aulas, e devido às dificuldades que os alunos manifestam [...] na não compreensão... portanto... de vocábulos por vezes elementares...., aquilo que eu faço por norma, portanto, é pegar, mandá-los fazer em situação [...] de aula, a leitura do texto, a leitura do texto dos autores, sublinhar, destacar o mais importante, fazer pequenas súmulas, portanto, ao lado, e depois..., depois desse ..., depois disso é que então passo à leitura, portanto, dos textos [documentos escritos]. Por vezes eu leio, outras vezes mando-os ler em silêncio e, depois, é que passo, portanto, neste manual, aos exercícios [...]

Forneço aos alunos sínteses da matéria, que eu própria elaboro e que depois exploro e que eles registam no caderno diário... e também registam, portanto, depois os apontamentos aparte, portanto, que eu dou. Em termos de situação de aula é mais ou menos isso... que faço.

A professora justifica o uso desta metodologia com a ausência de “requisitos básicos” como capacidades de leitura e de interpretação de um enunciado e o domínio de vocabulário elementar.

Subdimensão 1.C - Importância atribuída pelos professores aos diferentes elementos do manual de História

Dimensão 1 – Uso do manual pelos professores	Sub dimensão 1. C – Grau de importância	Elementos		Escolas/ Professores
	Muita	Texto autor		Escola Margarida + Escola Nenúfar
		Fontes		Escola Jasmim + Escola .Violeta + Escola Girassol
		Questões		Escola Violeta + Escola .Nenúfar
		Outros	Páginas. abertura de unidade e tema	Escola Jasmim+Escola Violeta + Escola Girassol
			Linha conceptual	Escola Girassol
			Conceitos	Escola Girassol
	Alguma	Texto autor		Escola Jasmim+Escola. Violeta+Escola Girassol
		Fontes		Escola. Margarida
		Questões		Escola. Jasmim+Escola Margarida + Escola Girassol

Quadro 2 - Grau de importância atribuído pelos professores aos diferentes elementos do manual de História

A análise de conteúdo dos dados apresentados do **Quadro 2**, revela que as professoras das escolas Margarida e Nenúfar atribuem *muita* importância ao texto de autor enquanto os professores das escolas Jasmim, Violeta e Girassol dizem atribuir maior importância às fontes para trabalhar na aula de História e *alguma* importância ao texto de autor. Estes professores dão também *muita* importância às páginas de abertura de unidade e de tema e o professor da escola Girassol é o único que se refere à importância da linha conceptual e dos conceitos. A professora da escola Margarida, apesar de atribuir muita importância ao texto de autor diz que, dentro da sala de aula, as fontes também são trabalhadas, dependendo do tema e dois professores dizem dar *muita* importância às questões.

ALGUMAS REFLEXÕES

A importância que o manual escolar reveste no quotidiano escolar de professores parece ser inegável, sendo um dispositivo didático que, na prática, poderá assumir um caráter prescritivo. Embora possam usar outros materiais e fontes de informação, os professores parecem tender a privilegiar o uso do manual de História no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos manuais portugueses darem grande destaque à interpretação de fontes diversificadas e a propostas de avaliação formativa dos alunos, constata-se que o elemento do manual mais relevante para os professores é o texto de autor. Das respostas analisadas, deduz-se, também, falta de consciência das competências históricas a desenvolver a partir do manual escolar.

No atual sistema de ensino português, o ensino e a consequente avaliação, tanto no ensino básico como no ensino secundário, devem proporcionar o *desenvolvimento de diversas competências* nos alunos, para lá da simples reprodução da informação. Os manuais escolares, as fontes e as propostas de atividades que os acompanham, terão de cumprir esta função. Por isso, ter-se-á de investir, em sala de aula, na interpretação de fontes através de tarefas a desempenhar pelos alunos, sob monitorização atenta do professor (BARCA, 2005). Só assim, poder - se - á dizer que se está “a cumprir o programa” e outros documentos legais.

O trabalho com fontes históricas com suportes diversos e mensagens diversas é um dos fundamentos da Educação Histórica e continua a ser um desafio para os professores portugueses pois tornar os alunos capazes de interrogar as fontes, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer acerca do passado (evidência) não é um trabalho fácil, mas é possível e desejável. Qualquer manual escolar poderá constituir um recurso valioso para desenvolver um trabalho com vista à promoção das competências históricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPLE, M. (1986). *Teachers & Texts: A political Economy of Class & Gender Relations in Education* (2.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.

BRITO, A. P. (1999). “A problemática da adopção dos Manuais Escolares. Critérios e reflexões”. In CASTRO, V. (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, I. (2005). “Educação histórica: uma nova área de investigação”. In: ARIAS NETO,

J. M. (Orgs.). Dez anos de pesquisa em ensino de história. Londrina: AtritoArt, pp.5 – 25.

CABRITA, I. (1999). “Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática”. In CASTRO, R. V. (Org.), Manuais Escolares: estatuto, funções, história (pp. 149- 160). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

PEREIRA, A. C. & Duarte, M. da C. (1999). “O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico”. In CASTRO, R. V. (Org.), Manuais Escolares: estatuto, funções, história (pp. 367-374). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

43. TRABALHO COM ARQUIVOS: ARTICULANDO O PASSADO E O PRESENTE NA SALA DE AULA

Jacks Alves de Oliveira
Professor da Escola Municipal Papa João XXIII/Curitiba/Brasil
jaclahued@gmail.com

Resumo: O trabalho com arquivos em sala de aula pode se apresentar como uma experiência significativa, tanto para professores como para alunos. Para realizar esta experiência, os professores de História da Prefeitura de Curitiba se dirigiram ao Arquivo Público do Paraná, a fim de consultarem os documentos existentes naquele local. Selecionados os documentos para trabalhar, os professores desenvolveram seu encaminhamento metodológico utilizando o documento selecionado. No caso do presente professor, os documentos escolhidos se referem às escolas vigiadas pela Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) no período da Ditadura Militar, mais especificamente sobre o conceito substantivo *Educação*. A estratégia utilizada para trabalhar com os alunos se deu em três passos: desenvolvimento de uma unidade temática investigativa (FERNANDES, 2007) tendo como base o conceito de Aula Oficina de Isabel Barca (2004). Em seguida, solicitar aos educandos pesquisas sobre o que seus pais aprendiam na escola; fazer um levantamento comparativo do que os pais aprenderam com o que os alunos estão aprendendo, explorando os documentos. Finalmente entrar na questão do campo educacional nas sociedades antigas com fontes históricas, especialmente no Egito antigo, na Grécia e em Roma. Este artigo apresenta resultados da participação no curso de formação continuada, uma parceria realizada desde o ano de 2010, entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR), sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação histórica. Arquivo Público. Documentos históricos.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em parceria com o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais especificamente com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), tem conseguido produzir bons frutos para seus professores.

No ano passado (2010) foi promovido um curso intitulado *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História*. Tal curso consistia em inserir os participantes nos procedimentos da Educação Histórica, a qual tem como eixo fundamental a Unidade Temática Investigativa. Assim, baseados nesses dois pressupostos, cada participante do curso deveria realizar uma investigação referente a um conteúdo a ser trabalhado com seus alunos em aulas de história, fazer as intervenções pedagógicas necessárias de acordo com a investigação e,

finalmente, solicitar aos alunos que produzissem narrativas sobre o que entenderam ou aprenderam do conteúdo. Todas essas etapas levaram cada um dos professores cursantes a elaborar um artigo científico, o qual foi apresentado nas X Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), assim como, no 3º Seminário de Educação História, na Universidade Federal do Paraná.

A mesma parceria se repetiu nesse ano com a oferta do curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*. Entretanto, sua finalidade é promover uma continuidade e um aprofundamento no âmbito da Educação Histórica. Como proposta do curso foram sugeridos dez temas¹¹⁶ com os quais os professores gostariam de trabalhar. Optei por “Juventude e cinema para jovens”. Pensei em vários filmes, mas nenhum levava em conta a realidade do aluno. Por isso, para se valorizar mais o trabalho com o ensino de História, foi-me sugerido, durante o curso, trabalhar com os vídeos de internet e/ou do youtube¹¹⁷.

No momento em que a sugestão foi feita estava trabalhando com o conteúdo pré-história. Assim, assisti a muitos vídeos abordando esse tema, sejam de alunos, de professores, de desenhos animados ou documentários.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS¹¹⁸

Para se realizar esse trabalho, é interessante que o professor proceda a uma reflexão

¹¹⁶ Juventude e TECNOLOGIA; Juventude e TRABALHO; Juventude e DIREITOS DOS JOVENS; Juventude e ESCRAVIDÃO; Juventude e CULTURA AFRO-BRASILEIRA; Juventude e CULTURA INDÍGENA; Juventude e LITERATURA PARA JOVENS; Juventude e MÚSICA PARA JOVENS; Juventude e CINEMA PARA JOVENS; Juventude e TEATRO PARA JOVENS.

¹¹⁷ Defino *vídeos de internet* os vídeos situados em qualquer site. Já o youtube é um site especificamente de vídeos.

¹¹⁸ Um dos passos para se escrever esse trabalho foi investigar a história do youtube. YouTube vem do inglês **you**: *você* e **tube** - *tubo*, ou, no caso, gíria utilizada para designar a *televisão*. No caso, **You television** ficaria algo como *"Você televisa"* ("Você transmite" etc.). O YouTube foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que eram empregados da PayPal. Antes de trabalhar na PayPal, Hurley estudou design na Indiana University of Pennsylvania, e Chen e Karim estudaram ciência da computação juntos na University of Illinois at Urbana-Champaign. O domínio "YouTube.com" foi ativado em 15 de fevereiro de 2005 e o site foi desenvolvido nos meses seguintes. Os criadores do site ofereceram uma prévia do site ao público em Maio de 2005, seis meses antes do lançamento oficial. Em 9 de outubro de 2006, foi anunciado que a companhia seria comprada pelo Google por 1,65 bilhão de dólares em ações. O negócio entre Google e YouTube veio depois que o YouTube apresentou três acordos com empresas de comunicação em uma tentativa de evitar processos sobre infração de direitos autorais. O YouTube continuou operando independentemente, com seus co-fundadores e 67 empregados trabalhando dentro da empresa. A aquisição do YouTube foi fechada em 13 de Novembro, e foi na época a segunda maior aquisição do Google. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 15/08/2011.

sobre a juventude de hoje, suas angústias, desejos, aspirações e principalmente referências, seja ela de qualquer natureza: artística, esportiva, familiar, entre outras.

Os jovens que a escola recebe gostam de coisas diferentes. O professor deve buscar soluções inteligentes para, pelo menos, tentar fazer o aluno se sentir atraído pela sua matéria, mesmo que eles sejam indisciplinados. Rotina é algo que não combina com os jovens de hoje. Por essas razões, o professor deve estar sempre perguntando aos seus alunos uma questão crucial: como é que eles aprendem? Ou de que jeitos (modos) o estudante aprende? Ou “com quem você (aluno) aprendeu isso (conteúdo)”? É um dos meios pelos quais o professor pode iniciar o seu trabalho tendo como ponto de referência a realidade do aluno e buscar “canais de aproximação” com seus discentes.

Assim, esse trabalho é extremamente relevante para o campo educacional por vários motivos. Primeiro: os jovens sentem uma atração pela internet. Gostam de várias coisas que a rede mundial de computadores oferece e, uma delas, são os vídeos. Assistem-nos ou os postam na net. Desse modo, o professor pode usar o site youtube ou vídeos disponíveis em outros sites como uma estratégia de trabalho e de fonte na abordagem do ensino de História, porque parte da realidade do aluno. Segundo: tais vídeos constituem-se como fonte histórica, na medida em que os vídeos são postados no presente e, desde que sejam armazenados em algum suporte físico, legarão ao futuro uma parte da realidade do momento em que vivemos. Além disso, como se tratam de vídeos da disciplina de História, também trazem nas explicações de professores, nos trabalhos de alunos, nas animações, em entrevistas, parcelas ou versões narrativísticas de um passado construído pela humanidade. Terceiro: isso enriquece o conhecimento tanto de discentes como de docentes.

Desse modo, os vídeos podem ser considerados fontes históricas. Cada um exige um tipo específico de problematização. Segundo SHIMIDT e CAINELLI (2010, p.117):

“...o trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie a sua concepção documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da histórica local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática”.

Conforme essas pesquisadoras, o trabalho com o documento deve passar por várias fases, para que se tenha uma apreensão ampliada de um determinado fato histórico.

Assim, tendo como referência os estudos das autoras, o trabalho que pode ser

desenvolvido com os alunos usando fontes pode se dar da seguinte forma:

Fontes visuais	Fontes orais
Gravuras Cenas de filmes	Entrevistas de pesquisadores em pré-história; Documentários; Filmes

Quadro 1: Tipos de fontes.

O trabalho com o documento, segundo as autoras, deve levar em consideração alguns aspectos. Depois de identificado qual é o tipo de fonte – como está no quadro acima – parte-se para um detalhamento maior delas. No caso do conteúdo “pré-história”, é possível identificar a categoria a que se relacionam os documentos (qual a sua finalidade) e seus exemplos conforme abaixo:

Categoria a que pertencem os documentos	Exemplos de documentos	Propostas de questões sobre os documentos
Documentos que exprimem imaginação de como poderia ser o passado	Gravuras e ilustrações	Será que o passado era do jeito que está desenhado nesta gravura? Você concordaria ou discordaria dela?
Documentos que procuram descrever a realidade	Narrativas orais em documentários ou filmes	Quais as intenções do autor? O que ele quer demonstrar com as suas opiniões? Qual é a visão que o autor deste ou daquele filme tem do passado?

Quadro 2: Detalhes das fontes e sugestões de trabalho

Ainda de acordo com as pesquisadoras, após esse passo propõe-se a explicação do documento. Aqui é a interação que se dá entre professor e aluno mediante a análise do documento histórico:

“Deve ser realizada (a explicação) em três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. [...].

Introdução

O conteúdo da introdução corresponde à análise dos dados obtidos na fase de apresentação do documento [...].

Desenvolvimento

[...] desenvolve-se a explicitação da explicação ou crítica do documento, isto é, o documento é descrito com precisão, a fim de eliminar possíveis ambiguidades. [...].

Conclusão

[...] solicita-se ao aluno que evidencie qual foi seu grau de interesse pelo documento, qual é a importância do documento, quais são as principais respostas às questões apresentadas e quais novas questões foram estabelecidas. [...].”

Desse modo, em suas aulas o professor não exibirá qualquer vídeo. Para acessá-los e

exibi-los aos alunos são necessários alguns critérios para se determinar o que pode ser útil e o que não serve ao trabalho com a disciplina de História.

Passos da pesquisa

Um dos pressupostos teóricos que norteiam essa pesquisa são os estudos de dois pesquisadores, Bogdan e Biklen (1994). Procede de ambos uma metodologia que se chama *metodologia da investigação qualitativa*. Tal metodologia consiste em analisar o objeto de estudo nos seus pormenores, relacionar as informações colhidas, estabelecer comparações e finalmente conferir direção à pesquisa, para formular uma teoria a respeito do que se está estudando.

O tempo de pesquisa durou, aproximadamente, de um a dois meses, nos horários de permanência na escola. Esta possui dois laboratórios de informática, dos quais me utilizei para concretizar a pesquisa.

Assim, o passo inicial foi acessar o site www.google.com.br. Aqui, o professor clicou sobre o link “vídeos” e digitou o nome do conteúdo que desejava visualizar. No caso da presente pesquisa, o assunto digitado foi “pré-história”, já que no momento em que ela foi solicitada era o assunto que eu estava trabalhando em sala de aula.

Em seguida, abriram-se várias páginas com o nome “pré-história”. Foram analisados os vídeos das vinte primeiras páginas, com a finalidade de verificar de que tipo eles eram.

No total, foram visualizados 400 vídeos, dos quais 21 foram selecionados para análise. Isso representa menos do que 10% do número total. Os motivos? Muitos contêm anacronismos; outros narram fatos inverídicos ocorridos na pré-história (dinossauros coexistindo com seres humanos); alguns ainda são puramente humor, que não têm nenhum compromisso, pelo menos, com hipóteses de verdade histórica.

Assim, os vídeos visualizados e analisados seguem relacionados no quadro a seguir. O título do vídeo especificando em que site está disponível, a data de acesso, bem como as informações sobre os respectivos vídeos no próprio site:

TÍTULO DO VÍDEO	DISPONÍVEL NO SITE	DATA DE ACESSO	INFORMAÇÕES SOBRE O VÍDEO
Pré-história-CFNP	http://www.youtube.com/watch?v=99wrAP43LMI	11/05/11	15 min - 17 jan. 2011 - Vídeo enviado por lulislovee Trabalho de história sobre a pré história Um pequeno

			"filme" sobre como as coisas eram naquele período. Alunos: Luíza ... youtube.com
Pré-história- Europa e Brasil.wmv	http://www.youtube.com/watch?v=3BuS_V46eUQ	11/05/11	5 min - 11 abr. 2010 - Vídeo enviado por Arteiral youtube.com
Pré-história no ensino fundamental VII	http://www.youtube.com/watch?v=tSqITO8TCXA	11/05/11	49 seg - 20 abr. 2010 - Vídeo enviado por LeoRosetti Trabalho desenvolvido pelos alunos do 6º ano do CE Evangelina Porto da Motta / RJ - Orientação: Prof. Leandro Rosetti ... youtube.com
Pré-história	http://www.youtube.com/watch?v=Hq9CY4DTPng	11/05/11	4 min - 14 set. 2008 - Vídeo enviado por lamarcek Video exibido na feira de ciência do Colégio João Machado pela equipe EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA (6º Ano B). youtube.com
Pré-história África	http://www.youtube.com/watch?v=TK1eoEDxcLQ	23/05/11	1 min - 25 maio 2010 - Vídeo enviado por rayannyrego Esse video foi feito para um trabalho de feira de ciências dos alunos do 2º ano da tia Danielle Muniz youtube.com
Pré-história	Prof Rodolfo – Aulas 1 e 2 – Pré-história.mp4	23/05/11	12 min - 5 fev. 2011 - Vídeo enviado por rods32 Resumo sobre as aulas 1 e 2 do curso de História Geral. Tema abordado: Pré-história . historiaonline.com.br youtube.com
História 01.Pré-história parte 1	http://www.youtube.com/watch?v=MPtDQxmG-I8	23/05/11	7 min - 18 set. 2010 - Vídeo enviado por GRATISVIDEOAULAS ASSISTA Aqui gratisvideoaulas.blogspot.com youtube.com
Pré-história-TV pen drive-História Antiga	http://www.youtube.com/watch?v=o4rsYTdyZ94	30/05/11	2 min - 28 jul. 2008 - Vídeo enviado por luis3ls Pré-História Idade da pedra paleolitico neolitico Idade dos metais TV Pen Drive Historia Antiga youtube.com
Pré-história	http://www.youtube.com/watch?v=aX-J7FlgfbA	02/06/11	7 min - 28 dez. 2010 -

Marcos Castro Ignácio.flv			Vídeo enviado por 11944123092002 Visite: www.marcoshist.blogspot.com . Pré-História , Hominídeos, Australopithecus, Afarensis, Lucy, bípede, polegar opositor ... youtube.com
Pré-história Paleolítico, Mesolítico, Neolítico e Idade dos Metais	http://www.youtube.com/watch?v=5fYUSAJKcX0	02/06/11	7 min - 24 abr. 2010 - Vídeo enviado por eulerfigueiroa Vídeo excelente para ser executado em sala de aula, onde especifica com clareza toda Pré-história . Aulão de história . youtube.com
Pré-história II	http://www.youtube.com/watch?v=nm_shjWH3Hg	03/06/11	5 min - 5 jun. 2008 - Vídeo enviado por profasandra Exemplo mais curto youtube.com
Professor Gandolfi Préhistória	http://www.youtube.com/watch?v=VckED1gFNEU	03/06/11	4 min - 25 jun. 2008 - Vídeo enviado por profgandolfi MULTIMÍDIA EM HISTÓRIA youtube.com
Gilbert pré-história	http://www.youtube.com/watch?v=VckED1gFNEU	05/06/11	4 min - 25 jun. 2008 - Vídeo enviado por profgandolfi MULTIMÍDIA EM HISTÓRIA youtube.com
A pré-história.wmv	http://www.youtube.com/watch?v=vk6OCLX0HDA	05/06/11	4 min - 8 out. 2010 - Vídeo enviado por PrfPetronio Podemos definir o período pré - histórico como o anterior ao aparecimento da escrita, mais ou menos há 4.000 ac youtube.com
Navegantes: pré-história	http://www.youtube.com/watch?v=OFZAL1d_qN0	06/06/11	6 min - 7 mar. 2008 - Vídeo enviado por acmestudio Episódio da série Navegantes , com Aula sobre a Pré História , do Barão do Pirapora de Piedade-SP youtube.com
“Uhug – Na Serra da Capivara	http://www.youtube.com/watch?v=GvwW0uRNQZ8	07/06/11	10 min - 19 jul. 2010 - Vídeo enviado por riderbravo www.bravostudio.com.br A venturosa história de um "cabra das cavernas"

			lutando e rebolando pela sobrevivência na pré ... youtube.com
Neolítico.wmv	http://www.youtube.com/watch?v=Rz6rNs5LQ4Q	07/06/11	3 min - 8 abr. 2010 - Vídeo enviado por caparrosol youtube.com
History Channel – O confronto do homem das cavernas	http://www.youtube.com/watch?v=1BoOfroc8s	07/06/11	15 min - 5 out. 2010 - Vídeo enviado por juniorbrolini youtube.com
History Channel: do macaco ao homem (parte 1/6)	http://www.youtube.com/watch?v=KjBZ9f-ix_8	08/06/11	15 min - 16 out. 2010 - Vídeo enviado por juniorbrolini De onde viemos? Por séculos, a grande pergunta da história humana não teve uma resposta científica. Então, a primeira ... youtube.com
O Brasil da pré-história – o mistério do poço azul (parte 4)	http://www.youtube.com/watch?v=CBd5z3ZIJv8	08/06/11	13 min - 14 mar. 2011 - Vídeo enviado por AveThomaz0 Uma caverna submersa no coração do Brasil escondeu durante milhares de anos os ossos de um dos maiores mamíferos ... youtube.com

Quadro 3: Vídeos acessados sobre o conteúdo pré-história.

Depois de analisar os vídeos foi possível categorizar os filmes em didático-pedagógicos, desenhos animados e documentários como mostra o quadro abaixo:

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
Didático-pedagógico: São vídeos produzidos por alunos, professores ou professores e alunos em conjunto. Enquanto a finalidade dos alunos é a de apresentar trabalhos para feiras de ciências ou em sala de aula, o professor busca meios para explicar de forma mais dinâmica o conteúdo pré-história.	Pré História-CFNP Trabalho de alunos abordando os períodos paleolítico e neolítico. Pré-História-Europa e Brasil.wmv Comparação de pinturas rupestres entre a pré-história europeia e a brasileira Pré-História no Ensino Fundamental VII (Prof. Leandro ... Exibição dos trabalhos de alunos em uma escola. Pré-história Abordagem de aspectos tecnológicos da pré-história Pre historia Exibição de gravuras sobre a pré-história

	Pré-História África Aborda a pré-história africana Prof Rodolfo - Aulas 1 e 2 - Pré-história.mp4 Explicação sobre os períodos pré-históricos. História 01. Pré-história Parte 1 Professor explica os períodos pré-históricos. Pre-História - TV Pen Drive - Historia Antiga Explicação que aborda desde a pré-história ao surgimento das primeiras civilizações Pré-História Marcos Castro Ignacio.flv Vídeo explicativo que remonta com dados biológicos o surgimento dos seres humanos e os períodos da pré-história Pré-história Paleolítico, Mesolítico, Neolítico e Idade dos Metais Vídeo que intercala textos e músicas abordando a pré-história. PRÉ-HISTÓRIA II Vídeo que exhibe ilustrações e pinturas rupestres. PROFESSOR GANDOLFI - PRÉ HISTÓRIA Vídeo que intercala textos e imagens sobre a pré-história. GILBERT PRÉ-HISTÓRIA Vídeo no qual um professor faz algumas explicações sobre o período pré-histórico. A Pré - História.wmv Vídeo que intercala textos, imagens e músicas para explicar a pré-história.
Desenhos animados. São vídeos que mostram um determinado assunto da pré-história utilizando a animação.	Navegantes: Pré História Animação que explica os períodos pré-históricos "Uhug - Na Serra da Capivara" - marco bravo Animação que fala sobre o parque da Serra da Capivara, um dos locais onde se pode estudar a pré-história brasileira. neolítico.wmv Desenho animado, abordando desde o nomadismo até o surgimento das primeiras cidades.
Documentário São vídeos que exibem a pesquisa e a opinião de especialistas sobre um determinado assunto da pré-história, como evolução humana e achados arqueológicos.	History Channel – O confronto do homem das cavernas. Modo de vida dos seres humanos das cavernas e combates entre homens neandertais e homens cromagnons. History Channel: do macaco ao homem [Pate 1/6] Documentário que aborda os debates acerca do surgimento e evolução dos seres humanos. O Brasil da pré-história - O mistério do poço Azul (Parte ... Equipe de paleontólogos e arqueólogos encontram ossos de uma preguiça gigante, a qual teria vivido no Brasil.

Quadro 4: Tipologia do filme; descrição do vídeo.

De todos esses procedimentos surgiu uma maneira para se localizar os vídeos. O professor pode fazê-lo da seguinte forma: buscando o ***Site. Vídeos (link). nome do vídeo; produtor do vídeo(postado por....); ano.*** Um exemplo:

www.google.com.br/vídeo/pré-história/profasandra/2007¹¹⁹.

A postagem é um dos aspectos mais importantes na localização de um vídeo, porque é esse item que torna um vídeo “único” e indica de forma direta aquele com o qual o professor quer trabalhar. Para exemplificar, se o leitor for a um site de buscas e digitar “ditadura militar brasil” várias páginas serão exibidas. Como nem todos serão assistidos alguns serão selecionados. Dessa seleção deverão ser identificados, para tornar a localização mais ágil. É aqui que se deve anotar quem postou o vídeo. No caso do google, o responsável pela postagem é identificado à direita, embaixo do nome do vídeo. Leia-se a frase:*postado por....*. Ou, caso desejar, o professor pode localizar um vídeo de forma mais direta, uma vez que ele já estiver indicado. Como exemplo, o leitor pode localizar muitos dos vídeos indicados neste artigo utilizando exatamente os nomes que estão indicados nos quadros acima.

Como já foi abordado, o vídeo pode ser de aluno, de professor, de um estúdio de animação, de um trecho de um programa televisivo, entre outros. Que fique claro: estes são vídeos acessados com o tema “pré-história”. Se o professor digitar um outro tema, possivelmente encontrará vídeos com tipos que vão além destes quatro. A seguir uma descrição de forma mais ampliada da tipologia do vídeo:

ALUNO	PROFESSOR	DESENHO ANIMADO	DOCUMENTÁRIOS
Na maioria dos casos, os vídeos desse tipo são trabalhos escolares solicitados pelo professor. Em função de diferentes circunstâncias, contêm muitos anacronismos, como cadeiras de plástico, dinossauros convivendo com seres humanos e assim por diante. Os alunos gostam de fazer algumas “gracinhas” para chamar mais a atenção para	Imagens, textos e músicas intercalam-se com os conteúdos exibidos; -Quando são apresentadas imagens e músicas, muitas vezes pode não existir a explicação do professor. Apenas o texto e as imagens se complementam - Quando os professores explicam, o vídeo está acompanhado de imagens. - Podem ser identificados com algumas palavras:	- São produzidos por estúdios; - Sua finalidade é tratar de um assunto complexo utilizando um meio mais atraente; -Misturam narrativas históricas verídicas com entretenimento.	-Falam de pré-história, mas de um determinado lugar do mundo. Quer dizer: especifica de que localidade é a pré-história; - Em virtude do tempo que é exigido para a postagem de um vídeo no youtube, eles tem de ser apresentados de forma sectada, divididos em partes; - Durante a sua execução, são mesclados narrativas, representações com atores

¹¹⁹ Quando o professor está visualizando um vídeo através do site google, este indica o local (site) de origem do vídeo acessado. Na maioria das vezes, tal site é o youtube. Isso porque a Google comprou o youtube.

o seu vídeo. É possível identificá-lo com algumas frases como: “...Turma do 6º ano C...” ou “trabalho de história” ou “Escola (nome da escola)” ou “...trabalho sobre a pré-história da turma...”	“aula de história”, “aulão de história” ou prof (algum nome) e prf (algum nome). Exemplo: Prfpetronio ou profalexandrino.	em diferentes ambientes (florestas, salas, ruas...) e falas de especialistas. Trata-se de uma estratégia pra aproximar o usuário do passado. Em função disso, esse tipo de vídeo aproxima-se muito do conceito de imaginação histórica.

Quadro 5: Descrição da tipologia do vídeo.

Desse modo, como cada vídeo traz em si características diferentes quanto ao conteúdo levanto as seguintes questões em relação aos diferentes tipos de vídeos:

ALUNO	PROFESSOR	DESENHO ANIMADO	DOCUMENTÁRIO
O aluno ateu-se corretamente ao conteúdo histórico em questão?	Qual a abordagem do conteúdo privilegiada? Quer dizer: de que modo se divide a pré-história? - A que nível de ensino da Educação Básica é destinado tal vídeo?	Em que medida tem compromisso com a verdade histórica? Quer dizer: o que é narrativa histórica verídica e o que é entretenimento? - De que lugar do mundo a pré-história exibida no vídeo está falando?	De que “pré-história” o documentário está falando? Francesa, inglesa, brasileira....

Quadro 6: Hipóteses a serem lançadas no trabalho com vídeos.

Estes são alguns detalhes que o professor pode estar levando em conta durante a execução de seu trabalho se utilizando de vídeos.

Como exemplo do que foi apresentado, procedo à análise do vídeo Uhug na Serra da Capivara. Ele está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GvwW0uRNQZ8>.

O primeiro elemento a observar é que se trata de uma animação. Fala de pré-história. Mas de qual lugar? Do Brasil. De acordo com as tradicionais divisões da pré-história, o vídeo fala de toda a pré-história? Não; fala apenas do período paleolítico. O que é veridicamente histórico na animação em questão? A sobrevivência dos seres humanos em cavernas, o seu nomadismo em busca do alimento, o domínio do fogo e a luta contra animais. O que é entretenimento? A voz do narrador que está contando a história e o Uhug – personagem do vídeo – dançando com animais.

Estas são apenas algumas questões que o professor pode estar observando não apenas para si, mas também para trabalhar com os seus alunos quando selecionar um vídeo para exibir.

Considerações Parciais

Por mais que o professor domine solidamente o seu conteúdo, é mister que ele esteja sempre revisando alguns assuntos e checando detalhes, principalmente quando o assunto é a pré-história. Muitas vezes os vídeos aos quais ele pode assistir serão interdisciplinares, envolvendo assuntos de Artes e Biologia. Quer dizer, para se analisar o passado de agrupamentos humanos remotos, a História necessita do diálogo com outras disciplinas. É importante que o professor esteja a par desse processo. Portanto, uma revisão do conteúdo a trabalhar sempre é recomendável.

Em muitas ocasiões, é interessante que o professor trabalhe com vídeos que contenham anacronismos, justamente para mostrar ao aluno o que o passado não foi. Um exemplo disso é o caso do personagem Pica-Pau. É possível acessar um dos seus desenhos no site www.google.com/videos/supervendedorpré-histórico. Nesse caso, seres humanos coexistem com dinossauros, o que segundo especialistas não aconteceu. Desse modo, o professor, dependendo do que ele objetiva trabalhar, é quem pode atribuir uma finalidade educativa ao vídeo.

O youtube possui várias categorias para a postagem de vídeos. Uma delas é a “Educação”. A maior parte dos vídeos postados por professores se situam nessa categoria. Por quê? A aula em si já é um processo educativo, razão que sustenta a afirmação acima.

As possibilidades de ensino com os vídeos de internet são inúmeras: os alunos gostam da internet, sentem-se atraídos pelas tecnologias, alguns chegam a postar vídeos, para o bem ou para o mal, além disso, é uma estratégia para o professor se aproximar de coisas que os jovens gostam.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1984.

CAINELLI, Marlene; SHIMIDT, Maria Auxiliadora. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar História**. 2.^a ed. São Paulo: Scipione. 2009.

44. CONHECIMENTO HISTÓRICO E COTIDIANO: ENSINO DE HISTÓRIA E OS MANGÁS

Janaina de Paula do Espírito Santo¹²⁰

Resumo: Entende-se hoje que o ensino de história está em permanente diálogo com o conhecimento histórico não escolar, e as diferentes apropriações do passado a que somos submetidos em sociedade. Do professor, espera-se uma constante inserção destes saberes em seu trabalho em sala de aula. A ampliação deste debate permitiu que as chamadas “novas mídias” ganhassem cada vez mais espaço no processo de definição de conteúdos e abordagens. Entre elas, os quadrinhos se delineiam como um dos muitos meios possíveis de trabalho com a narrativa histórica escolar. O presente texto delimita suas reflexões a partir destas possibilidades: o trabalho com histórias em quadrinhos em sala de aula. Opta entretanto por uma discussão mais específica, ao se dedicar ao gênero do mangá. Mangá é o termo japonês para história em quadrinhos (HQ). Acabou tornando-se designação genérica para os quadrinhos nipônicos ou seu estilo, que pode ser definido, genericamente, por traços comuns como personagens com olhos enormes, poses cinematográficas, enquadramentos expressivos e enorme dramaticidade. Hoje, o mangá representa uma grande parte (aproximadamente 40%) do quadrinho consumido em todo o mundo, sendo o gênero que mais cresceu nas últimas duas décadas. Isso posto, propõe-se no presente texto uma exploração das possibilidades do mangá histórico em sala de aula, a partir da análise de duas obras: *Gens pés descalços* e *Hiroshima*, que situam seus enredos no contexto de explosão da bomba atômica, no Japão.

PALAVRAS CHAVE: ensino de história, quadrinhos, mangás.

“Ninguém fala sobre aquilo. Na verdade, ninguém entendeu direito até hoje. A única coisa que as pessoas sabem é que alguém desejou que morrêssemos... e que, apesar disso, alguns de nós continuaram a viver. Mas o que me deixa com mais medo são os momentos em que percebo que, depois do que aconteceu... eu me tornei alguém que deveria ter morrido.”(Hiroshima, p. 16)

Ao escrever sobre a história da mídia, o pesquisador Peter Burke definiu como uma das grandes mudanças das últimas quatro décadas a percepção de uma “*triade sagrada: informação, educação e entretenimento*”. Tal triade, para ele seria um reflexo das novas relações com a cultura presentes em nossa sociedade, marcada pela informação constante e pela industrialização desta informação.

A industrialização vai mudar significativamente os significados desta chamada triade, na medida que a difusão da informação aparece como uma espécie de necessidade social das diferentes sociedades industrializadas, ao mesmo tempo em que a educação passa a ser encarada como uma necessidade social das massas e ainda, informação e entretenimento passam a ser vistos também como uma indústria, e portanto, seguem a regulação de mercado,

¹²⁰ Professora do departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

o que muda sua relação com a sociedade. Segundo Burke: *“as linhas divisórias entre informação e entretenimento tornam-se cada vez mais embaçadas entre as décadas de 1950 e 1960, tanto na imprensa escrita quanto na mídia eletrônica”*. Essa inserção da mídia na formação do pensamento dos cidadãos comuns foi muitas vezes louvado como uma conquista liberal ou uma espécie de testemunho dos avanços tecnológicos em torno da informação.

Nesta perspectiva, ao pensarmos em cultura, não há como deixar de lado o sentido de convergência que este termo vem tomando, tanto no sentido de uma espécie de “espírito formador” – seja no sentido ideal, religioso ou nacionalista – quanto a ênfase a chamada “cultura “vívda” – que seria determinada por diferentes processos sociais. Além disso, a cultura também assume o sentido do chamado “cultivo da mente” tanto no sentido individual quanto no sentido coletivo.

A difusão cultural propiciada pelas inovações tecnológicas em torno da difusão do conhecimento e cultura, que marcam o nosso século, mudam as relações que se estabelecem com a cultura e trazem um novo ponto a ser considerado: a indústria cultural, um conceito proposto por Adorno e Horkheimer, na obra “A Dialética do Esclarecimento”.

O termo era usado para se referir a produção cultural industrializada, transformada em mercadoria e portanto, própria do capitalismo. Busca questionar um outro termo usado para designar essa cultura, a cultura de massas (ou “mass culture”) que começou a ser utilizado nos Estados Unidos. Para Adorno e Horkheimer, esta noção, filiada a uma concepção de sociedade estratificada entre elite e massa, evocava a cultura que emergia espontaneamente das massas, ofuscando assim sua condição de dominação de classes. Um de seus argumentos centrais é que apesar da postura democrática e liberal, a cultura de massas alimenta os ditames de uma postura econômica que precisa de pessoas que exerçam uma concordância ainda que de forma tácita para o sistema funcionar. Isso ocorreria porque os meios de comunicação de massa garantem a um único emissor a possibilidade de atingir simultaneamente uma audiência enorme, numa escala até então desconhecida. Por outro lado, os novos circuitos e meios técnicos permitiriam a amplificação das as funções performativas dos discursos difundidos e, nomeadamente, dos imaginários sociais que eles veiculam.

Para Adorno, os mass media não se limitam a aumentar o fluxo de informação; modelam também as suas características, afetando todos os domínios da vida social. Esse é um processo de dominação na medida em que o processo de transmissão impõe inevitavelmente uma seleção e uma hierarquização. Com efeito, pode se dizer que parte

daquilo que os a cultura de massas fabrica e emite, para além das informações centradas na atualidade, são os imaginários sociais: as representações globais da vida social.

Ainda que a dialética do esclarecimento proponha um resgate da reflexibilidade do pensamento sem perder de vista os conteúdos da sociedade mediatizada pela ciência social crítica, as críticas da Escola de Frankfurt somadas a percepção de que a cultura de massas representaria um espaço inferior dentro do domínio da cultura faz com que o trabalho com os diferentes elementos da indústria cultural sejam encarados com uma certa desconfiança no domínio educacional, por exemplo, como uma forma de minimizar ou ainda contrapor o seu impacto dentro das diferentes constituições imaginárias da sociedade.

Esta postura teórica não é, entretanto, unilateral. Dentro da mesma Escola de Frankfurt, Walter Benjamin considerava de forma positiva as novas expressões artísticas fundamentadas na reprodução técnica, e nesse sentido, avaliava que os conceitos que definiam a arte em um período anterior à modernidade teriam sido superados. Sobre essa potencialidade da cultura de massa existiriam pontos positivos dessa nova forma de representação artística. Primeiramente, ele aponta para a descaracterização dos elementos essenciais que outrora definiam a obra de arte, como a questão da autenticidade e o valor de culto. Para Benjamin, a arte pré-moderna tinha como finalidade atender aos rituais religiosos, e nesse sentido as obras possuíam um caráter “aurático”, ou seja, a obra é singular, única; Segundo ele, a reprodutibilidade técnica da arte na época moderna, fez com a arte perdesse esse caráter de singularidade e de unicidade de outrora, abalando assim o valor de culto ao qual a arte estava intrinsecamente relacionada. Em contrapartida, a arte contemporânea, ao destruir a aura da obra, em virtude da difusão em série, proporciona o valor de exposição. Ou seja, a difusão da expressão artística contribui para minimizar a elitização dessa produção, socializando de alguma maneira, o acesso a arte. É uma outra percepção da ação da massa sobre a cultura, como se ela constituísse uma espécie de matriz de onde brotam novas atitudes frente ao produto artístico.

As histórias em quadrinhos são apontadas como um símbolo do processo estudado por Benjamin, pelas suas particularidades estéticas, somadas às possibilidades de consumo por elas representadas.

As histórias em quadrinhos, ou HQs são formadas por um sistema narrativo duplo: texto e imagens. Podem, didaticamente serem analisados separadamente, mas sem perder de vista que na verdade a percepção da mensagem acontece ao mesmo tempo, já que todos os códigos

do desenho estão presentes e são importantes na decodificação da mensagem.

Uma HQ é composta, via de regra, de uma ou de uma série de superfícies, de formato quase sempre quadrado ou retangular, exploradas graficamente, às quais se dá o nome de *vinhetas ou quadrinhos*. Delimitadas externamente por traços perpendiculares que recortam a página, as vinhetas são justapostas umas às outras. Essa justaposição funciona como fator de estruturação textual, pois indica a ordem de leitura, delineando o percurso do fluxo narrativo.

Segundo Fresnault-Deruelle (1976, p. 17), a composição das páginas deve funcionar através da integração das suas variáveis visuais (forma, cor, linha, etc.). Assim, o espaço em uma página de HQ ganha o patamar de significação para o entendimento narrativo. Isso implica em uma forma de leitura que sai do parâmetro linear para um tipo de leitura guiada pela distribuição dos elementos visuais na superfície da página. O autor denomina essa configuração de estrutura tabular. Assim, as formas e a disposição desses elementos já servem de instruções para a compreensão da história. Klawns e Cohen apud Moya (1977) comentam que:

Os quadrinhos, como o próprio nome indica, são um conjunto e uma seqüência. O que faz do bloco de imagens uma série é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto o anterior; a ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Existem cortes de tempo e espaço, mas estão ligados a uma rede de ações lógicas e coerentes. (...) Uma característica vital foi acrescentada à representação das imagens: o tempo passava a ser um elemento de organização da série. (p.110)

Para muitos autores, essa relação entre imagem, narração e tempo foram a tríade responsável pelo chamado “impacto cultural dos quadrinhos”, por sua natureza de mídia barata e de grande alcance. Hoje o consumo das HQs, ainda que não possua a escala gigantesca que tinha entre os anos de 1930 e 1960 pode, da mesma maneira, ser considerada uma produção em massa.

O impacto midiático dos quadrinhos foi, durante muito tempo julgado como algo de potencial nocivo (que gera até um código regulador nos Estados Unidos em 1946), mas mesmo enfrentando resistência em alguns setores da sociedade, não é exagero afirmar que esta mídia abriu seu espaço de maneira crescentemente produtiva. Há pouco tempo, as Histórias em Quadrinhos vem ganhando notoriedade mundial.

De fato, assiste-se, partir dos anos 70, uma mudança significativa em sua importância e valor ao serem consideradas como a “nona arte”. Esta mudança ocorre também nos estudos acadêmicos que se dedicam ao tema, não mais centrados em uma espécie de “patrulha ideológica” de seu valor, mas abarcando o seu potencial de inserção no imaginário social de uma maneira mais dialética. Will Eisner (1995, p. 5) define-as como arte seqüencial, ou seja, *“um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que*

lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma idéia”.

De uma certa maneira, esse caráter de fácil difusão de idéias e mensagens vai associar a produção quadrinista com um sentido educacional, já na sua origem, na última década do século XIX, quando os periódicos norte-americanos começavam a produzir quadrinhos, destinadas ao grande número de imigrantes no país que apresentavam dificuldades no entendimento da língua inglesa. Por isso, os desenhos funcionavam como um meio de difusão da mensagem, voltado para este público.

A primeira História em Quadrinhos considerada moderna é *The Yellow Kid* (*O Garoto Amarelo*), de Richard Outcault, publicada em 1896 no *Morning Journal*. O protagonista usava um camisolão amarelo em que se inseriam as falas. Essas falas destinavam-se em sua maioria de discutir a normatividade no cotidiano da classe imigrante.

Inicialmente, as histórias eram cômicas e de certa maneira ingênuas, por isso mesmo, foram chamadas de *comics*. Os enredos de aventura surgiram a partir dos anos de 1920, ao lado dos detetives e westerns. Entre essa década e a seguinte, popularizaram-se as revistas em quadrinhos, conhecidas no Brasil como *gibis*. Em 1938, aparecia o primeiro super-herói dos quadrinhos: o *Superman*. Nos anos 60, nasciam os quadrinhos *underground*, repletos de sátira, de ironias, de contestação da cultura vigente e também de pornografias. Enquanto isso, na Europa ganhavam destaque os quadrinhos eróticos (GOIDA, 1990).

No final do século XX, aparecem as *graphic novels*, ou seja, romances gráficos, cujo conteúdo era destinado para adultos. E, se antes as HQs tinham como intuito apenas o entretenimento, atualmente estão ganhando novos gêneros e status. ... possível se falar, por exemplo, em Histórias em Quadrinhos jornalísticas, como no caso das obras de Joe Sacco, assim como HQs documentárias, por exemplo, *Maus*, de Art Spiegelman.

Quadrinhos japoneses?

O chamado mangá moderno surgiu no contexto do pós segunda guerra, em 1946: *Shin Takarajima* (*A Nova Ilha do Tesouro*), de Osamu Tezuka. No decorrer de cerca de 200 páginas, o artista inovava os quadrinhos japoneses trazendo, principalmente, elementos da linguagem cinematográfica, pois até então os quadrinhos tinham um enfoque teatral. Considerado o “Deus das HQs”, Tezuka é responsável pelo que hoje conhecemos como Mangá e também pelas suas características gráficas mais marcantes: os olhos grandes e brilhantes dos personagens, que servem para melhor expressarem os sentimentos, por sua vez

inspirados no teatro Edo.

Os mangás foram um mercado consolidado aos poucos, junto a apropriação cotidiana do povo japonês a esse produto. Frente as inúmeras mudanças próprias de seu processo de especialização e industrialização há um grupo de características essenciais que foi mantida e é importante na compreensão das peculiaridades deste produto. São elas: o caráter transitório – ou seja, mangás são revistas produzidas para serem consumidas e descartadas rapidamente, ou trocadas e alugadas; a abertura temática de público e faixa etária – onde, diferente do que aconteceu com o ocidente que tendia a associar a produção de HQs com um público infantil, no Japão a produção de mangás sempre procurou atingir o maior número de público possível, diluindo uma associação bastante comum por aqui, de que a leitura de HQs é infantilizada e simples; e, ligada a característica anterior, a pouca preocupação governamental com uma normatização temática ou controle dos assuntos abordados nas revistas. Nos dias atuais, estas histórias são publicadas principalmente em revistas (*Mangashi*), em preto e branco, em papel jornal, de baixa qualidade, em volumes compostos por algo entre 200 e 500 páginas, organizados em série (que variam de 15 a 20 por exemplar). Um único volume permite, portanto que se acompanhem diferentes histórias.

A leitura, diferente da ocidental, começa a partir do que para nós seria a contra-capas e a sequência de quadros e balões de fala são da direita para a esquerda. Estas revistas são comparadas com listas telefônicas e normalmente são consideradas descartáveis. As séries de maior sucesso, são, na medida em que conquistam o público, compiladas e lançadas como gibis, conhecidos como *Takonbon*, em um papel de melhor qualidade para colecionar. São estes volumes que acabam sendo traduzidos e lançados no ocidente.

A segmentação temática do mercado editorial acaba por organizar as publicações dentro de diferentes estilos: o *Shogaku* para crianças de 6 a 11 anos, cujo perfil é educativo; *Shounen* para meninos de 12 a 17 anos, em que os enredos são centrados em esportes, sexo, artes marciais, com uma certa dose de violência; *Shoujo* para meninas de mesma idade, com temas românticos, sobrenaturais e/ ou de relacionamentos; *Seinen* e *Redikomi/Josei*, respectivamente, para homens e mulheres adultos, cujos temas são mais maduros.

Segundo Gravett (2006, p. 123), é possível encontrar retratos respeitosos de cidadãos de terceira idade nos novos mangás “prateados”, nos quais eles não estão mais reduzidos aos papéis clichês de velhos sábios ou idosos abobalhados. Para o autor é um sinal de que a indústria dos mangás tende a crescer com o seu público, adaptando-se aos leitores.

O Japão detém atualmente o maior público leitor e a maior produção de Histórias em Quadrinhos do mundo. Em uma pesquisa feita em 2002, pelo Instituto de Pesquisa de Publicações do Japão, 38,1% do que foi publicado no país correspondia a Mangás, no caso das revistas foram lançadas, em um único ano, 281 títulos diferentes no mercado. Destas, 37,7% eram revistas masculinas; 38,4% eram de revistas para meninos; 8,8%, para meninas e 6,7%, para as mulheres. Cerca de um sexto da receita da indústria de revistas japonesas - 250 bilhões de ienes (cerca de 3 bilhões de dólares) - vem das revistas e mangás. Graças ao seu potencial de gerar grandes lucros, o ramo dos quadrinhos é o mais competitivo da indústria editorial do país (GRAVETT, 2006, p. 18). Sob a mesma perspectiva, conforme Gravett (2006, p. 156), estima-se que a indústria de Mangás tenha um lucro anual de 5 bilhões de dólares embora tenha somente há pouco tempo se despertado para o mercado internacional. De acordo com uma pesquisa recente do Instituto de Pesquisa Marubeni, as exportações de quadrinhos cresceram 300% entre 1992 e 2002, enquanto outros setores exibiram um crescimento de apenas 15%, o que coloca o mangá como o quinto produto de exportação atualmente.

Assiste-se a uma inserção da arte seqüencial nipônica no ocidente, como um novo mercado. Entretanto, as diferenças entre as HQs e mangás ainda são pouco compreendidas e suas possibilidades pouco exploradas.

Possibilidades do mangá no ensino de história: Gen e Hiroshima.

Em seu livro, *A Era dos extremos*, o historiador Eric Hobsbawm chama a atenção para o quanto a segunda guerra mundial marcou o século XX e as delimitações sociais posteriores a ela. Para ele, o próprio medo que a Alemanha explorasse a física nuclear e dominasse a tecnologia bélica da fabricação de bombas atômicas, paradoxalmente mobilizou a pesquisa desta mesma tecnologia por seus adversários, o que faz do conflito mundial um grande impulsionador das descobertas tecnológicas como um todo e da exploração nuclear em particular.

Este não é um dado novo. De fato, especialmente se pensarmos na história ensinada, um dos grandes quadros gerais argumentativos em torno do fenômeno “Guerra Mundial” é justamente a tecnologia – primeiro bélica, depois apropriada cotidianamente. O conflito aparece como marco de uma nova era de transformação social: “*Jamais a face do globo e a vida humana foram tão dramaticamente transformadas quanto na era que começou sob as nuvens em cogumelo de Hiroshima e Nagasaki*”. (HOBSBAWM, 1995 p.177) O lançamento,

pelos Estados Unidos, das duas bombas atômicas marcou o fim da segunda grande guerra e também o início de uma disputa duradoura entre Estados Unidos e União Soviética, que, embora aliados no combate aos estados totalitários, passaram a definir a política internacional a partir de então. Este Período foi chamado de Guerra Fria termo usado para definir a permanente tensão mundial, em que ocorreu uma disputa econômica, diplomática e tecnológica pela hegemonia. Nesse período, muitas gerações se criaram acreditando que uma guerra nuclear poderia ter início a qualquer momento, o que destruiria a humanidade. A guerra não ocorreu, mas durante quarenta anos foi uma probabilidade cotidiana. Apesar de não terem usado suas armas nucleares, tanto os EUA, como a URSS, as utilizaram como intimidação.

Este texto delineia uma proposta Didática de apropriação deste período, com uma escolha pouco usual: aliás, uma escolha dupla e *sui generis*. De um lado, aponta a possibilidade do uso de quadrinhos no ensino de história. De outro, traz como exemplo duas histórias de caráter altamente biográficos. Para Mary del Priore,

“a biografia, uma das primeiras formas de história – depois das dos deuses e de homens célebres –, retém cada vez mais a atenção dos historiadores. Todavia, a moda da biografia histórica é recente. Com efeito, até a metade do século XX, sem ser de todo abandonada, ela era vista como um gênero velhusco, convencional e ultrapassado por uma geração devotada a abordagens quantitativas e economicistas” (2009, p.7)

Seria válido levar a biografia para a sala de aula? Com essa pergunta em mente, resgatamos dois mangás: *Gen pés descalços*, de Keiji Nakazawa, e *Hiroshima*, a cidade da calmaria, roteirizado e desenhado por Fumiyo Kouno.

Provavelmente uma das revistas de mangá das mais difundidas no Ocidente, o *Gen* de Nakazawa, centra sua ação na explosão da bomba atômica, a partir das lembranças e vivências de seu autor. O personagem principal de sua obra é o menino Gen, que em japonês significa “raízes” ou “fonte”, como explica o próprio autor:

Batizei o personagem principal de Gen na esperança que ele se tornasse fonte de esperança para uma nova geração da humanidade. Aquele que consegue pisar o solo queimado de Hiroshima e sentir a terra sob seus pés, e que tem coragem de dizer 'não' às armas nucleares..." (2001c, p.13)

Ao longo de suas páginas, Nakazawa transmite diversas informações sobre a vida cotidiana no Japão durante a segunda guerra e a luta pela sobrevivência do pós-guerra. Nos dias anteriores à bomba atômica, a história retrata a pressão emocional com as privações e a perda de parentes e amigos, o racionamento de comida e os abrigos antiaéreos. O pai de Gen se recusa a participar da guerra e toda a família sofre hostilidades por tal “traição”. Além da esposa grávida e de Gen, são mais quatro filhos tentando sobreviver no caos que se tornou o Japão dos anos 40. Fazem parte do enredo ainda o preconceito dos japoneses frente aos

coreanos, que vivem no Japão, representados por um amigo da família de Gen, o Sr. Pak.

Quando ocorre a explosão, os quadrinhos tornam-se ainda mais realistas. O autor retrata o povo japonês adorando seu imperador como um deus, sem perceber que ele era manipulado pelos poderosos. Em alguns momentos a história apresenta um grau de violência incomum especialmente no ocidente, por seu aparente paradoxo, como nas cenas em que o pai pacifista de Gen bate nos filhos. O que para nós seria um abuso é retratado como um sinal de afeição. Até mesmo Gen pratica atos violentos, como arrancar a dentadas o dedo do filho de uma autoridade ou bater em uma senhora idosa para defender a mãe. A violência é um exagero comumente usado nos mangás para dramatizar algo, refletindo também a tensão das pessoas na ocasião. Para Sonia Luyten, essa presença constante da violência pode ser apontada como uma característica cultural do povo japonês, alimentada pela valorização literária da figura do samurai enquanto um guerreiro.

De abordagem essencialmente diferente, Fumiyo Kouno centraliza sua ação em dois contos ficcionais, mas como esclarece a autora, fortemente calcados em suas experiência, como habitante da cidade de Hiroshima, do modo como o passado da cidade toca as gerações atuais.

A primeira história mostra a Hiroshima de 1955, dez anos após o ataque nuclear, tempo em que a jovem sobrevivente Minami Hirano segue uma rotina normal, mas ainda se vê assombrada pelas terríveis lembranças daquele dia. A segunda parte da graphic novel acontece entre fins da década de 1980 e início dos anos 2000 em Tóquio, onde Nanami Ishikawa vive com sua família. Apesar de distante de Hiroshima, a vida dessa personagem também é marcada pelas consequências do passado. Aliás, este é o propósito da autora: mostrar as implicações da bomba nuclear e como elas influenciam, até hoje, a vida dos jovens japoneses, tenham eles ancestrais vitimados ou não. Sua abordagem, portanto, tem um viés mais psicológico. A autora está preocupada em delimitar os efeitos sociais da bomba e como eles marcam uma geração cada vez mais distante deste passado. De fato, a autora manifesta tal preocupação no posfácio de sua obra, quando fala sobre a atitude de muitos japoneses que simplesmente evitaram tomar conhecimento dos efeitos da tragédia, onde também declara: “Mesmo não tendo experimentado a guerra ou a bomba atômica, é obrigação de todos pensarem na paz e transmitir mensagens contra a guerra em qualquer região e usando as palavras de cada época.” (KUONO, 2011 p. 47)

De maneira geral, o chamado “mangá histórico” apresenta duas diferentes

possibilidades gerais de ao serem explorado. De um lado, temos a possibilidade de releitura de uma história que já ocorreu, e das possibilidades que ela apresenta em seu processo de reconstrução. De outro, pode-se procurar projeções e características contemporâneas na história contada, propondo assim um raciocínio mais complexo – as apropriações da “história” ao refletir problemas do próprio tempo em que a obra ficcional – no caso da presente reflexão os quadrinhos – foi produzido. Essa multiplicidade de olhares não é exclusividade dos quadrinhos japoneses, e sim característica da própria obra ficcional. BARBOSA (2006, p. 72) assim define a relação entre história e ficção no que diz respeito a produção dos quadrinhos japoneses:

“Em um primeiro instante podemos perceber o grau de influência que a construção de uma ficção histórica pode exercer em relação à identidade e ao orgulho de uma nação. Essa ferramenta pode servir tanto como um fator de fixação de conceitos culturais como também de instrumento de liberação ou dominação de um grupo social ou país. Em determinado momento histórico, a ficção histórica também pode nos mostrar muito mais do sentimento de um grupo ou grupos do que o registro de um chamado ‘documento oficial’. Ao fazer a análise do comportamento do personagem, podemos perceber como os fatos eram encarados naquele momento. No quadrinho histórico japonês, não encontramos apenas o herói clássico, capaz de sacrificar-se para salvar a vida de todos, mas também romance, humor e fantasia. Para os ocidentais, é difícil construir um quadrinho histórico que se distancie do palpável, pois nossa lógica cartesiana impede uma visão transcendental da realidade. Já os orientais possuem um outro princípio para a interpretação não só do discurso, mas também da imagem. A narrativa de suas histórias assume um caráter mais próximo ao mito universal, uma vez que a construção do herói histórico japonês não busca a divindade, mas a humanidade.”

O desenhista e o roteirista de quadrinhos trabalham não apenas com o fator documental, mas também com o entretenimento. Essa junção transforma o quadrinho histórico em ferramenta de trabalho didática que também serve como ponto de discussão do próprio posicionamento da sociedade e da cultura de um povo. Textos que encantam e despertam para o lugar do outro, como diria Certeau.

Referências Bibliográficas:

- BURKE, P. Uma história social da mídia. São Paulo: EDUSC, 2002.
- EISNER, W. Quadrinhos e Arte Sequencial. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRAVETT, P. Mangá – Como o Japão Reiventou os Quadrinhos. São Paulo: Conrad, 2004.
- HOBBSAWM, E. A Era dos Extremos. São Paulo : Cia das Letras, 1995
- KUOMO, F. Hiroshima, a cidade da Calmaria. São Paulo, JBC, 2011.
- LUYTEN, S. Mangá, o Poder dos Quadrinhos Japoneses. São Paulo: Estação Liberdade,

1991.

McCLOUD, S. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: Makron Books, 1995.

MOYA, A. Shazam! 3ª ed. São Paulo: Perspectiva (Debates, 26), 1977.

_____. História da História em Quadrinhos. Porto Alegre, L&PM, 1986.

MARTÕN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MOLIN, A. O grande livro dos mangás. 2. ed. São Paulo: JBC, 2006.

NAKAZAWA, K. Gen Pés Descalços: O Dia Seguinte, Editora Conrad, São Paulo, 1999.

_____. Gen Pés Descalços: O Recomeço, São Paulo :Editora Conrad, 2001.

_____. Gen Pés Descalços: Uma História de Hiroshima, São Paulo: Editora Conrad, 2001.

_____. Gen Pés Descalços: Vida Após a Bomba, São Paulo : Editora Conrad, 2000.

PRIORE, M. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. In: Revista Topoi, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

WATERSON, Bill. Os Dez Anos de Calvin e Haroldo. São Paulo: Ed. Best News, 1996

45. MEMÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANALISANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Profa Dra Jaqueline Ap. M Zarbato (USJ- UFSC)

A pesquisa, ainda em andamento, foi realizada com professoras da rede pública de ensino de São José, no período de 2009 à 2012. Visando investigar como concebem o ensino de História; os processos de ensino aprendizagem nas séries iniciais e a valorização da memória. Para tanto, dividimos a pesquisa em dois momentos: o primeiro visando investigar a formação e construção da memória docente e o segundo analisando as propostas teórico-metodológicas que utilizam no ensino de História, tendo também a utilização da memória como elemento de aprendizagem.

No primeiro momento foi realizada a sistematização das experiências com o uso da memória, coletadas em entrevistas, questionários e diários de campo, com 37 professoras que fazem parte da rede municipal de educação de São José-SC. Este grupo de professoras foi escolhido por se terem encontros de formação anual, o que forneceu elementos substanciais no processo de Pesquisa, assim como na análise das fontes.

No segundo momento foram analisados diferentes recursos e materiais didáticos, utilizados pelas professoras no trabalho com o ensino de História. A investigação de pesquisa buscou fundamentar as análises no âmbito de sala de aula, relacionando a produção e construção de memórias, de professoras e estudantes. Visando compreender como se apropriam de determinadas concepções, idéias históricas e como as utilizam como instrumentos para desenvolver o senso crítico, a análise criteriosa. Enfim, como fundamentam as relações com o saber histórico, na construção da cognição histórica e na formação da consciência histórica. Esse método encaminha ao preparo de uma história crítica, do rompimento com a linearidade possibilitando a compreensão de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança (SCHMIDT e GARCIA, 2006).

Palavras-chave: Memória. Ensino de História. Educação Histórica. História. Materiais didáticos

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

Ao folhear as páginas, já amareladas pela ação do tempo, do caderno azul, com bordado na capa, intitulado “Caderno da Professora Eli”, fui levada a reconhecer no emaranhado de textos, desenhos, gravuras, poesias e dizeres, os caminhos trilhados pela professora. Tecendo nas linhas do caderno, os ‘retalhos’ da construção do ser docente, que em meio às atividades pedagógicas, lança os elementos de sua identidade, de suas memórias, de suas experiências, de seu fazer e saber. Os quais são reflexo das relações que estabelece em seu cotidiano e com o grupo com que se relaciona.

Maurice Halbwachs, ao relacionar memória e história, define a memória como fenômeno social, que depende do relacionamento do indivíduo com a família, a classe social, a escola, grupos de convívio, e de referencia a este indivíduo Assim, a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Ao voltar o olhar para o caderno da professora Eli, iniciei minha incursão sobre o que a História representa para essa professora, mesmo que sua leitura de mundo e da História tenham se modificado ao longo dos anos, ainda são carregadas de usos de expressões, de discursos, de (re) leituras, de encantamento. A experiência da releitura de um livro ilustra este conceito. Quando relemos um livro, passados anos da última leitura nos surpreendemos pois nos parece um texto novo. Fatos que nos emocionaram anteriormente já não nos impressiona e percebemos novas nuances, novos detalhes. (BOSI,1998)

O caderno da professora Eli, era a princípio, uma das fontes centrais de minha pesquisa, mas ao aprofundar o ‘olhar’ sobre o que continha, fui levada a querer mais, a conhecer a responsável pela escrita do caderno. Isso porque, a busca por fazer os estudantes quererem conhecer a História, trazendo diferentes perspectivas, outras maneiras de produção do conhecimento histórico, despertou a curiosidade em investigar suas experiências, sua formação e suas memórias.

Assim, o projeto tomou outro rumo, ou seja, buscou-se investigar através das memórias das professoras, que lecionam em São José/SC, as formas de ensinar História, as diferentes possibilidades que apresentam aos estudantes no ensino de História. E neste caminho metodológico, compreender o que pretendem ensinar? Como utilizam os materiais didáticos? E a memória, é utilizada como elemento para a consciência histórica?

Essas e outras questões se configuram como elementos pertinentes ao fazer docente, fundamentando o que se pretende no ensino de História. Como afirma Ana Monteiro,

“ensinar história refere-se a processo simples, contínuo, que tem por objetivo divulgar conhecimentos produzidos pela ciência na sociedade? Ou é processo complexo que se insere no âmbito da educação e da cultura escolar, em lugares e tempos específicos?

Nesse processo complexo do fazer histórico, este artigo pretende analisar as narrativas de professoras de História, visando apontar a partir de suas memórias, as concepções acerca do fazer docente, da representação do trabalho docente para as mulheres professoras e os significados atribuídos ao ensino de História.

Os relatos da vida cotidiana e as discussões que estas suscitam encaminha para o compartilhamento de ações educativas, mas também para a transformação das práticas cotidianas e a construção de conhecimentos novos no ensino de História.

Recuperar as memórias das professoras que ensinam História permite compartilhar as experiências, criando espaços para que se possa refletir sobre as práticas, as concepções das professoras em suas ações cotidianas. Questionar sobre o ensino de História e o fazer docente, remete ao sentimento de pertencimento, de valorização do que se pretende nos caminhos da História ensinada. O que se ensinava? Como ensinava? O que se queria na relação entre professor e educando? Que significado a História deveria ter para os educandos? O que é ser professora de História?

Essas e outras questões inquietam muitos/as docentes, e a partir delas, pode-se vislumbrar os diferentes percursos da trajetória docente. O contato entre a professora de História de hoje e a professora de ontem, possibilita refletir sobre os processos de formação de professoras, das concepções em torno da identidade de classe, da inserção de novos paradigmas histórico-políticos, da demarcação do lugar de onde se narra o que é significativo no ensino de História.

Retomar ‘velhos’ problemas no campo do ensino de história a partir de ‘novos’ olhares permite reconhecer nas narrativas de professoras um importante elementos de análise. Em que as diferentes ‘vozes’ e ‘lembranças’ traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem.

Walter Benjamin, ao recuperar a narrativa na modernidade, evidencia o caráter central da memória na recomposição da experiência humana, onde *há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com*

outros do passado coletivo(1994).

Para o autor, perder a capacidade de narrar é uma consequência do esvaziamento da experiência do homem moderno. O autor aponta para a distinção entre experiência e vivência. Para ele, vivência seria a reação, uma ação que se esgota no momento de sua realização; experiência é a ação refletida, rememorada e compartilhada, que permanece para além do vivido.

Assim, a rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna importante os relatos de experiência. Na rememoração as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado.

Desta maneira, rememorar se configura como um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite re-significar o trabalho com a memória como uma prática de resistência.

O contexto de formação de professores/as é múltiplo, vasto, dinâmico, heterogêneo. São sujeitos com as mais variadas inquietações, expectativas, motivações que fazem parte de complexas redes culturais. Nascemos, crescemos, vivemos em determinados contextos que nos formam e nos quais formamos concepções acerca da vida, da educação, das relações sociais, fazemos nossas escolhas, tecemos nosso caminho em busca do que queremos ser.

Nesse sentido, este texto visa refletir sobre as memórias de professoras da rede pública do município de São José, focando nos elementos de formação inicial, nas dificuldades, no cotidiano de trabalho, na construção do sujeito reflexivo sobre suas práticas.

As escolhas, os caminhos, as redes culturais representam na formação do professor a possibilidade de análise de diferentes sujeitos que se movem em torno dos ideais semelhantes. No contexto das vivências dos professores, elenca-se algumas questões como os cursos, a atualização dos currículos, as experiências didáticas e também a formação de professoras. Nesse sentido, privilegia-se a noção de que a experiência de saber dos professores que se dá no cotidiano do espaço escolar é uma das referências mais marcantes no processo de formação.

A intenção em problematizar a experiência de professoras permite o entendimento das práticas educativas que se pretendem autônomas, buscando recuperar elementos do cotidiano escolar, da construção de saber, das formas de ser e estar na profissão de ser professora.

Rubem Alves argumenta que, os educadores possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada.

Enfocar as narrativas das mulheres professoras e de seu fazer histórico, de modo que, seja possível trazer para essa análise as experiências e vivências de professoras que concebem a educação de forma diferenciada, que habitam um mundo da valorização das ações educativas com os alunos, que almejam a autonomia e democratização do espaço escolar, ou seja, professores que fazem a diferença no processo de ensino de História. Isso porque, as experiências subjetivas das professoras se refletem na postura que adotam no espaço escolar. Muitas vezes, estudamos a questão profissional, mas esquecemos de que a professora tem uma trajetória de vida, que influencia notavelmente a sua atuação prática, em outros momentos, estuda-se o professor como pessoa, mas esquece-se de contextualizar sua profissão. (Facci, 2004, p 22)

Assim, analisar as maneiras de ensinar História permite compreender a preocupação com a Educação Histórica. Mesmo que muitas professoras não concebiam as discussões teóricas sobre Educação Histórica, apresentam em suas memórias, a utilização de elementos desse paradigma histórico.

A educação histórica se configura como uma das contribuições teóricas no campo do ensino da história, principalmente com a contribuição de inovações das metodologias de aulas. Nesse processo de construção das metodologias diferenciadas no ensino de História, a educação histórica insere outras possibilidades de ensinar História, com utilização de diferentes fontes. Schmidt(...) aponta a utilização de:

documentos, tratados metodologicamente em aulas de História, produzem possibilidades de construção e reconstrução de identidades relacionadas à memória social, familiar e do trabalho; e, articulando as memórias individuais, fragmentadas, com a memória coletiva, o livro produzido em conjunto, promove a recriação de histórias que são silenciadas pela própria História.

Essa concepção diferenciada no ensino de História, insere-se no Brasil, com a contribuição de Jorn Rusen, o qual apresenta elementos que constituem o fazer histórico relacionado as condições e finalidades do que se pretende ensinar na História. Com as discussões propostas na Didática da História, Rusen dimensiona teoricamente as finalidade, objetivos do ensino de História. “Por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”.

Longe de dar uma resposta definitiva, percebe-se que um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre essas indagações, se dá através das narrativas das professoras, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar. Neste sentido, as diferentes concepções das professoras permitem entender que a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais. Em que a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Num processo que remete à consciência Histórica. Pois a partir das discussões, embates, análise de fontes amplia-se o leque de possibilidades e análises históricas, contribuindo com a educação histórica.

Segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Desta maneira, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT & GARCIA, 2005)

Nesse processo de construção da consciência histórica, é importante compreender as discussões em torno das relações que se estabelecem no cotidiano escolar em que articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores. Assim, possibilitam que as lembranças e experiências dos professores e também as diferentes narrativas históricas, possam ser articuladas às diferentes temporalidades. Mas, como afirma Rüsen (2001, p. 63), “a consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa”.

O que de certa forma, surge quando indagamos algumas professoras sobre o que pretendem com o ensino de História, já que trazem consigo concepções de que a História deve ser significativa, relacionada ao viver de estudantes e professores.

Entendendo que o processo de produção do conhecimento histórico, é múltiplo, diverso, intenso, as narrativas das professoras encaminham para a inserção de abordagens e

didáticas diferenciadas no ensino de História. Logo, as memórias das professoras se configuram também como um elo no desenvolvimento da consciência histórica, que também tem variações. Rüsen (1992), aponta quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Através das memórias, é possível compreender a maneira com que as professoras trabalham no ensino de História, bem como de aproximar os estudantes das diferentes formas de produção dos saberes, permitindo que eles se apropriem e/ ou construam maneiras diferenciadas do saber histórico.

As narrativas das professoras: prática educativa e a consciência histórica

Para mim, a formação em ser professora de História sempre foi muito importante, tanto que tenho isso como uma atividade contínua. Ao longo do minha vida profissional busco ser uma professora diferente, com empenho, quero o máximo nas minhas aulas. Costumo sempre trazer diferentes fontes, abordagens históricas. Brinco que meu envolvimento é total.

Sobra pouco tempo para outras coisas, mas como sou sozinha, não tenho filhos, me realizo no que eu faço. Acredito na educação, vivo isso. Não sei, mas acho que há muitos professores que não são assim, porque eles chegam, sentam, abrem o livro. É uma escolha de que professor quer ser. Eu quero que se identifiquem comigo, que amem a história tanto quanto eu.

Essa é a narrativa da professora Ellen, formada em História há 10 anos, atua no ensino fundamental em São José/SC, com turmas do 6º ao 9º ano, refaz através das memórias o

registro da busca por uma identidade docente, mas apresenta a maneira como pensa ser o ensino de história.

A narrativa da professora nos aproxima de seu olhar sobre o que significa ser docente. Além disso, percebe-se que socialmente ainda estamos impregnados de discursos, carregados de simbolismo sobre ser professora e mulher. Desta maneira, os trabalhos de significação da experiência e de produção de memória são também trabalhos de construção de identidades. De acordo com o Paul Ricouer, a memória possui duas funções primordiais: “assegura a continuidade temporal, permitindo deslocar-nos sobre o eixo do tempo; permite reconhecer-se e dizer eu, meu” (1997, p. 171).

O tempo de trabalho apresenta questões que podem ser analisadas como elementos importantes na formação das professoras, pois modifica sua forma de lidar com o ensino, com a vida. Mas, a professora destaca também que, *“recentemente, num curso tive acesso a abordagem da Educação Histórica, achei muito interessante, isso incrementou ainda mais a minha aula, minha forma de ensinar”*.

O contato com diferentes abordagens contribui, em alguns casos, para o aprofundamento no que se refere ao ensino de História, de certa maneira, permite a reflexão sobre a inserção de diferentes abordagens. Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico- genética: *crítica* porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas (1992); *genética* porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências. (SCHMDT & GARCIA, 2005, p 303)

É importante analisar as experiências democratizantes para que possamos saber que, além da aparente homogeneidade que os espaços escolares teoricamente nos trazem, há todo um universo de práticas diferenciadas, de iniciativas criativas, de atuações autônomas que, refletem a formação dos professores.

Assim, mesmo que a profissão de professora tenha inúmeras dificuldades é possível perceber em certos depoimentos o envolvimento, o engajamento, a expectativa de transformar o processo educativo. Essas diferenças de concepção de História, de ensino expressas por professores/as contribuem para a formação de outros profissionais que se espelham nas

práticas diferenciadas. Regina da Silva, há seis anos atua como professora de História no ensino fundamental, afirmou o que ser professora representa:

Vários fatores me levaram para o caminho do ensino de História, dentre eles vou destacar os que considero mais relevantes. A princípio o fato de que esta profissão requer o aperfeiçoamento contínuo que, foi aliado a minha sede de aprender. Junto a isso está a importância, o valor e o poder desta profissão diante da formação do pensamento humano e a intencionalidade política nesta prática, considerando a possibilidade de mudança e transformação da realidade. Desde pequena tive facilidade de comunicação, de trabalhar com outras pessoas e dialogar com a vivência das pessoas. Assim, penso que a minha profissão pode contribuir para que as crianças, jovens tenham consciência do que querem para suas vidas. Além de conhecerem a História e ser possível entender e fazer a História de forma diferente.

Percebe-se no relato dessa professora que, a formação é uma preocupação em sua vivência, assim como a atuação na sociedade. Uma vez que encaminha para a profissão de professor/a a intencionalidade, a transformação da realidade, elementos que estão presentes na prática diária.

Além disso, numa análise mais ampla pode-se dizer que, no processo educativo as mudanças, as rupturas partem do processo dialógico que visa construir atitudes, posturas diferenciadas, em que o/a professor/a traz uma série de elementos de sua personalidade para a atuação profissional. Na profissão de professor/a a interação humana é algo constante, situados numa mediação dos saberes, das habilidades, das competências. E se separarmos por gênero, estaremos contribuindo para a construção da separação também entre as crianças com quem trabalhamos, perpassando um discurso da habilidade e competência de cada sujeito em separado. “Esse fenômeno permite compreender por que os professores, ao serem questionados sobre suas competências profissionais, fala, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho”. (Tardiff, 2002 p 265)

Estreitar as relações entre professores e alunos é um elemento que para alguns professores/as pode ser a chave de novas práticas educativas no campo da História, mas que ainda está distante de ser um consenso. Como nos relata a professora Márcia dos Santos, com dez anos de profissão:

Comecei a trabalhar na Escola neste ano(2005), mas já havia substituído uma professora em 2001,por isso conheço a realidade da

escola. Cheguei com muitas expectativas, com vontade de mudar as coisas, de trazer novas propostas de trabalho, como fazer um jornal da História. Mas, no começo do ano estranhei um pouco, porque todas as tentativas de mudança não estavam dando certo. Eu ia embora muito frustrada, cada dia tinha uma nova dificuldade para superar. Eu sempre superei as dificuldades. Num dia, na sala da 701 houve uma discussão com um aluno sobre por que ensinar História?. Fui para casa pensando em tudo aquilo, comecei a perceber que só conseguiria avançar se colocasse em prática todas as intenções iniciais. E comecei a dialogar com os alunos, trazer fontes diversas. Tive que rever a minha formação e, aprender com a prática diária, com o coletivo.¹²¹

Aprender com o coletivo, reformular as aulas, rever os conceitos são elementos que fazem parte do cotidiano de muitos/as professores/as, porém, é necessário que a formação do professor permita uma problematização e um aprofundamento em algumas questões, com uma nova concepção didática. O trabalho didático com as narrativas é operacionalizado no sentido avaliar as reelaborações das aprendizagens. Considera-se o “interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento no presente” (RUSEN, p 30)

A maneira da professora de lidar com a realidade vivenciada no espaço escolar, aponta para diferentes temporalidades de saber, diferentes graus de intencionalidade na prática educativa, diferentes maneiras de ser e estar na profissão de professor/a , de conceber as relações de gênero. Por isso, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (Tardiff, 2002, p 64)

Nas narrativas de determinados/as professores/as ficam expressas as diferenças de concepções de sua prática, de sua experiência.

De certa forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional das professoras tem fundamento na sua história de vida. Pimenta(1996, p84) ressalta que a formação dos/as professores/as deve ser entendida como autoformação, na qual sua experiências e práticas vão construindo-se em seus saberes. O professor constantemente reflete na e sobre a prática. Um outro ponto que reflete a falta de problematização das relações de gênero no espaço escolar, fica claro quando a professora cita as “brincadeirinhas” do outro professor. Assim, nos parece que a construção social de gênero no espaço escolar delimita os

¹²¹ Entrevista realizada com a professora Márcia dos Santos em abril de 2010.

espaços de circulação do saber, pois se no século XIX, as escolas passaram a ser um universo “feminilizado”, na atualidade, os homens parecem querer demarcar os territórios em que atuam, reconstruindo as histórias de identidades sociais.

Pode-se dizer que é importante analisar a formação para que se compreenda que imagem a professora tem de si mesma e de seu trabalho. Muitos que já trabalham a mais de 20 anos no espaço escolar apontam outros elementos em relação a experiência da formação. Andréia Lima, que trabalha há 25 anos destaca que:

Ser professor hoje é muito diferente de quando iniciei. A gente ficava maravilhada em estar na sala de aula, em ensinar História, tudo era novidades para os alunos. Hoje, ainda busco me superar, mas tenho visto que cada vez mais o desinteresse impera na sociedade e na escola não é diferente. As crianças precisam ser motivadas sempre, então busco produzir diálogos com quem vivem fora da sala, suas famílias também são utilizadas como exemplo. Não me canso nunca de pensar formas de fazerem se sentir sujeitos da História. Vivo a História intensamente, como pessoa e profissional. Mas, muitas vezes me sinto cansada de sempre trazer as questões.

No seu exercício, a professora é uma das responsáveis pela produção de saberes e valores por meio dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A narrativa de Andréia nos aponta algumas questões relacionadas aos saberes instituídos na vivência escolar. Na escola, a disciplina História com seu estatuto de disciplina humana (social) deve apresentar-se como um campo definido por matrizes teórico-conceituais, agregando saberes e linguagens para uma “consciência histórica”. Tais conhecimentos admitem o embate de diferentes posições teóricas e metodológicas, filosóficas e antropológicas, tendo sempre presente a *alteridade*. (SILVA, 2012, p 200)

Analisar as discussões sobre o processo de produção do conhecimento histórico, a partir da Educação Histórica, bem como do desenvolvimento da consciência histórica através das memórias e experiências das professoras pode contribuir na construção de diferentes abordagens e linguagens no ensino de História. Mas, ainda tem-se nas práticas educativas o apelo de uma tradição historiográfica que, remete aos conteúdos programáticos definidos, que cristalizam o processo de produção do saber em sala de aula.

Assim, repensar a produção do conhecimento histórico a partir das narrativas das

professoras possibilita adentrar em novos conceitos, procedimentos didáticos, recursos e fontes que remontam muitas histórias e memórias, no fazer e saber docente, num processo contínuo, em que as diferentes temporalidades se apresentam, no presente, no passado e no futuro. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente. (SCHMIDT & GARCIA,2005)

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Joanir G. & ALVES, Neila G.(orgs) **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. RJ: DP&^a. 2004

CAVACO, Maria Helena. **O ofício do professor: o tempo e a mudança** In: NOVOA, A(org) *Profissão professor*. Porto, Portugal, Ed. Porto, p 155-168. 1995

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** SP, autores associados. 2004

FENELON, Déa. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Cadernos cedes, n 8. SP, cortez. 1983

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**. SP, papirus. 2003

MONTEIRO, A.M.F.C. Ensino de história: algumas configurações do saber escolar. In: *História e Ensino. Vol.9* Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina.Londrina: Editora da UEL, 2003.

NOVOA, Antonio.(orgs) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom quixote. 1995

PIMENTA, Selma G **Estágio e Docência**. SP, cortez. 2004

SILVA, Maria da C.Educação histórica: perspectivas para o ensino de História em Góias.

Revista Saeculum, 2011

RAMALHO, B., NUNEZ, I., GAUTHIER, C., (2004) **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre, Sulina.

RÜSEN, Jörn: ***Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica***. Brasília: Editora UnB, 2001, p. 30.

SILVA, Marcos A(org). **Repensando a História**. SP, Marco Zero, 1984

SCHMDT, Maria A. & GARCIA, Tânia M. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. RJ, vozes. 202

Entrevistas com professores da rede pública de ensino:

Entrevista realizada com a professora Regina Silva

Entrevista realizada com a professora Thaiz Tomé

Entrevista realizada com a professora Andréia Lima

Entrevista realizada com a professora Maria Cargnin

46. O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS CONCEITOS PRESENTES NOS MANUAIS

Jaqueline Talamine

Apresenta resultados de investigação sobre o uso do livro didático de História por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve por objetivo conhecer e analisar as relações dos professores das séries iniciais com os conceitos da História a partir da relação que os mesmos estabelecem com os manuais didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. A preocupação com o uso que os professores fazem dos manuais didáticos se justifica devido ao grande investimento que o governo federal faz todos os anos para suprir a demanda escolar; no entanto ainda são pouco freqüentes as pesquisas que discutem e analisam as formas de utilização desses manuais (GARCIA, 2007). Nesse sentido, a presente pesquisa trouxe importantes indicativos de como se processa o trabalho no cotidiano escolar marcado pela presença dos livros didáticos. O estudo empírico envolveu professores das séries iniciais (1º e 2º série), portanto professores generalistas, que atuam em turmas de alfabetização, e buscou compreender como os professores compreendem, localizam e manipulam os conceitos presentes nos manuais, bem como se selecionam, para o trabalho com os alunos, conceitos históricos ou generalistas (Rüsen, 2007). Para responder a essas questões, são utilizados referenciais do campo da Didática Geral e da Didática da História.

Palavras-chave: Didática da História – Educação Histórica – Manuais didáticos

47. AULA OFICINA: A MÚSICA COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO COM OS ALUNOS

*Jemima Fernandes Simongini
Marcela Taveira Cordeiro*

Pensar o uso da música como documento histórico em uma proposta didática, é um desafio que os professores encontram em sala de aula. Buscamos através desta experiência contribuir para o exercício do pensamento histórico. A intervenção foi em forma de aula-oficina (BARCA, 2004), sendo parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID-história/UEL, coordenado pela professora Dr. Marlene Cainelli. Em 2011 realizamos um estudo piloto, no Colégio Tsuru Oguido de Londrina- PR com alunos do 9ºAno. A partir desta experiência elaboramos um estudo exploratório que aplicamos em 2012, no mesmo colégio, na turma 9ºAno. Estes estudos permitiram pensar a intervenção realizada em sala de aula. Como fonte para trabalhar o ensino de história escolhemos a música, pois ela permite múltiplas relações com a cultura popular, possibilitando perceber a perspectiva social e histórica em um determinado contexto. Buscando desenvolver uma aula diferenciada trouxemos para a sala de aula músicas do cantor baiano Raul Seixas: pautada por duas razões, A primeira foi como uma tentativa de fugir de figuras estereotipadas da música popular brasileira, quando o assunto se refere ao período da Ditadura Militar, presentes nos livros didáticos como Chico Buarque de Hollanda, Caetano Veloso e Geraldo Vandré e a segunda pelo gênero musical diversificado do cantor Raul Seixas aliado ao fato de que suas letras apresentam críticas sociais a respeito do período.

Palavras-chave: Educação Histórica, Música, Ditadura Militar, Censura, Fontes Históricas.

48. ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO REFERENCIADA NA APRENDIZAGEM PELA ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS

*João Luis da Silva Bertolini
Professor da Escola Estadual João de Oliveira Franco/Curitiba/Brasil
bitulini1000@hotmail.com*

Este trabalho apresenta resultados de estudo exploratório realizado com vinte e sete jovens estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Curitiba, em 2011. O processo de investigação foi realizado no contexto de escolarização e seguindo o planejamento e proposta curricular da escola, cujo conteúdo previsto para aquele momento era o tema da Primeira Guerra Mundial. Ademais, houve uma preocupação em trabalhar esse tema de forma que fosse significativo para os jovens estudantes. Assim, para este estudo exploratório construiu-se uma intriga (Veyne, 1983), que possibilitou aos alunos um retorno ao passado por meio do trabalho e consulta a múltiplas fontes, com o objetivo de relacioná-las às suas próprias experiências (Rüsen, 2001). A relação entre o princípio da escrita da história a partir da intriga, ou seja, da construção coletiva de uma questão norteadora da ida ao passado, bem como a relação com a experiência da cultura juvenil, constituiu-se, assim, um princípio metodológico para a relação entre a teoria e a prática. A partir desse princípio metodológico, foi possível detectar possibilidades de uma aprendizagem histórica efetiva, por parte dos jovens estudantes, já que se constatou que eles elaboraram formas de atribuições de significado ao passado, a partir de sua cultura e condição juvenis.

Palavras-chave: Intriga. Cultura juvenil. Experiências, Aprendizagem Histórica.

49. QUESTÃO INDÍGENA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Juçara de Souza Castello Branco

Professora da Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli/Curitiba/Brasil

jucastellobranco@gmail.com

Orientadoras: Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e

Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

Este trabalho tem por finalidade apresentar os primeiros resultados do 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. O objetivo deste estudo é, inicialmente, verificar como os alunos do 8º ano/7ª série da Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, que estão estudando o conceito substantivo *Período Brasil Imperial*, constroem sua consciência histórica, particularmente, sobre a participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira. Para tanto, toma-se como referenciais teóricos autores como: BARCA (2003; 2004); LEE (2001; 2005) e SCHMIDT e CAINELLI (2004; 2009). Algumas questões que estão norteando este estudo: De que jeito os povos indígenas fizeram/fazem/poderão fazer parte desse povo brasileiro? De que jeito eles vêm acompanhando a formação e as transformações da nação brasileira? Metodologicamente, o trabalho será iniciado com a investigação dos conhecimentos prévios; em seguida, será encaminhada a mediação pedagógica utilizando a fonte histórica localizada no Arquivo Público do Paraná com o propósito de que os estudantes elaborem narrativas sobre o conhecimento histórico construído.

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

‘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.’¹²²

Introdução

Este trabalho¹²³ tem por finalidade apresentar os primeiros resultados do curso

¹²²

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

¹²³

Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas, realizado em parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Arquivo Público do Paraná. O objetivo deste estudo é, inicialmente, verificar como os alunos do 8º ano/7ª série da Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, que estão estudando o conceito substantivo *Período Brasil Imperial*, constroem sua consciência histórica, particularmente, sobre a participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Reflexões sobre Educação histórica

As docentes do curso *Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas*¹²⁴ apresentaram um desafio a ser atingido ao longo do ano, o qual está sendo apresentado no ponto em que se encontra neste artigo. Este desafio consiste em levar os estudantes a trabalharem com as fontes históricas, particularmente, com as do Arquivo Público do Paraná. Para esta autora, porém, o primeiro desafio foi descobrir que *literacia histórica* é o processo de alfabetização histórica de maneira significativa, ou seja, ensinar a pensar historicamente¹²⁵. 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 (...).’¹²⁶

A turma selecionada para este estudo são alunos do 8º ano que estão estudando o

Esse trabalho conta com a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.

124

Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

125

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2 e. São Paulo. Scipione, 2009, p. 66.

126

Ibidem, p. 80.

‘conceito substantivo’ *Período Brasil Imperial*. Observa-se que a noção de *Conceitos Substantivos*, investigados por Peter Lee, surgiram a partir de uma categoria desenvolvida por Rüsen (2007) e definida como recursos linguísticos útil para averiguar o modo como o pensamento histórico científico se constrói considerando as especificidades dos diferentes tempos históricos¹²⁷.

Esta metodologia do ensino de história se insere na proposta de Isabel Barca, que a partir dos conceitos substantivos – no caso deste estudo *Período Brasil Imperial* - propõe experiências com a realização daquilo que denominou de aula-oficina. Na ‘aula-oficina’¹²⁸ o professor buscará averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da questão indígena. 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 é encontrar/construir um percurso significativo para contribuir com a construção da ‘consciência histórica’ dos estudantes, particularmente no que diz respeito à participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira, uma vez que este assunto ainda não está sendo estudado com a devida propriedade. A demarcação espaço- temporal a ser trabalhada é o Brasil Imperial, com particular atenção ao estado do Paraná.

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

127

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, p. 30.

128

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: 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 Ninho, 2004, p. 139.

identidade local, nacional, profissional ou outra.¹²⁹

Uma inquietação motivadora

No breve espaço deste artigo apresentarei o andamento desta investigação sob o título ‘Questão indígena e consciência histórica’ que iniciou há alguns anos quando percebi que a minha consciência histórica dialogava com a historiografia. Ao ler Langer¹³⁰, docente de História da América na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e que atuou na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, percebi que a minha consciência histórica a respeito do passado indígena de minha família paterna era/é compartilhado por tantas outras pessoas. O professor Langer que ao fazer um levantamento sobre histórias das famílias de seus alunos, descobriu que de aproximadamente 320 alunos(as), 56 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’”¹³¹.

¹²⁹

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

¹³⁰

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.

¹³¹

Afirmar que minha consciência histórica dialoga com o referido artigo, visto que sei que a avó de minha avó ‘foi caçada a laço’, possivelmente por tropeiros entre os campos de Santa Catarina e São Paulo, no século XIX. Este fato remete a participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira e que não estão apresentadas adequadamente nos livros didáticos. O material adotado pela minha escola trata dos conflitos entre os grupos indígenas e os não-indígenas, particularmente, na história dos Estados Unidos no século XIX¹³².

No breve espaço deste artigo não me proponho a analisar os manuais didáticos de História, porém, a prática de ensino sinaliza que as coleções disponíveis nas escolas tratam da questão indígena de modo tangencial. Ainda ecoam discursos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro com tônica da construção da identidade nacional brasileira, envolvendo nomes como o do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen e do romancista José de Alencar. As imagens do pintor Jean-Baptiste Debret, frequentes nos manuais dos oitavos anos, ricas em informações aparecem descoladas de conteúdos significativos.

As referências a este grupo étnico, composto por diferentes nações indígenas, podem estar contribuindo para a construção de uma consciência histórica minimizadora da participação dos índios na formação do povo brasileiro, uma vez que dá a ideia de que esta população praticamente desapareceu durante o período do Brasil Imperial.

Observar-se que os Conteúdos das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino estão pautadas 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 indígena**, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). (grifos meus)

‘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(a) alunos(a), 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.

132

Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas

Aqui começa a parte mais instigante desta investigação em aula de história. Uma vez realizada as leituras introdutórias referentes ao processo de alfabetização histórica significativa, ou seja, ao ensinar a pensar historicamente que no contexto deste estudo chamamos de *literacia histórica*, passamos para a parte prática.

O grupo do curso realizou duas visitas ao Arquivo Público do Paraná. O objetivo desta visita não era simplesmente conhecer a instituição. A ideia central era verificar a viabilidade de construir uma aproximação entre os estudantes de História do ensino fundamental II da Rede Municipal de Educação de Curitiba e as fontes primárias do Arquivo Público do Paraná através do sítio <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/>, o qual possui grande parte dos seus documentos digitalizados.

Observa-se que a proposta do curso se assenta na premissa de que a utilização de diferentes fontes e narrativas históricas promove nos estudantes competências para compreender que a História é construída com diversas perspectivas.

Este primeiro momento – a visita dos docentes ao Arquivo Público do Paraná – trouxe algumas questões práticas. No meu caso, a ideia de pesquisar a história das índias caçadas a laço tornou-se inviável para este momento. Este tipo de assunto não está indexado e aparece de forma tangencial na documentação o que demandaria um longo período de pesquisa documental. O Arquivo Público do Paraná possui um Catálogo Seletivo de Documentos Referentes aos indígenas no Paraná Provincial (1853-1870). Este catálogo apresenta uma síntese dos documentos indexados e disponíveis para pesquisa. Foi a partir desta possibilidade concreta de trabalho que a prática educativa precisou ser repensada.

Uma vez selecionada a fonte outro problema se apresentou. As fontes do século XIX são manuscritas, possuem outro tipo de grafia e nem sempre o escrivão possuía uma letra legível (ver Anexo I). A resolução deste tipo de documento não é boa para se trabalhar online na página <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/>. Diante destas questões optou-se por apresentar aos estudantes uma cópia do documento selecionado acompanhada de uma transcrição fiel a forma escrita do documento.

Durante a continuidade do curso encontrei uma segunda fonte na página <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/> mais acessível aos estudantes (ver Anexo II). O

Relatório do Presidente da Província do Paraná¹³³, o Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854. Este documento contém 148 páginas, está on-line e como é impresso não apresenta dificuldade de leitura. Trata-se de um documento rico sobre vários aspectos, sendo que entre as páginas 60 e 65 existe um capítulo intitulado “Colonização de Índigenas”. O começo das falas do então Presidente da Província dá o tom de como os índios eram vistos naquele momento.

‘He huma desgraça, mas a verdade obriga-me a dizer-vos que, nesta província, onde os índios selvagens aos milhares (...) habitão o território de certos municípios, onde no districto dos Ambrozios, 12 legoas pouco mais ou menos desta cidade, os índigenas ameação a segurança da gente civilizada, não existe hum aldeamento regular.’¹³⁴

Num segundo momento os estudantes serão levados para conhecerem o arquivo e as fontes in loco. Esta experiência será narrada num próximo artigo a ser apresentado no 5º Seminário de Educação Histórica organizado pela Universidade Federal do Paraná.

Considerando que a ‘Educação Histórica se preocupa em sistematizar conhecimentos com base nas ideias históricas dos alunos (...) para entender como a cognição histórica vem sendo construída’¹³⁵. Considerando o referencial teórico metodológico estudado, optou-se pelos pressupostos da Aula Oficina (BARCA, 2004), e do trabalho com os ‘conhecimentos prévios’ dos estudantes (BARCA, 2004). A aula oficina leva em conta a organização dos trabalhos pedagógicos considerando a partir de uma ‘unidade temática investigativa’ que segundo Lindamir Zeglin Fernandes, parte da:

‘definição de temática de estudo, conforme diretrizes curriculares; idéias históricas iniciais dos alunos sobre a temática definida; categorização, análise e problematização das idéias iniciais para balizar a intervenção pedagógica do professor; produção da comunicação pelos alunos e aplicação/análise de instrumento de meta cognição.’¹³⁶

133

Relatório do Presidente da Província do Paraná, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854, Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 148 página.

134

Ibidem, p. 60.

135

EHLKE, Tania Gayer. Patrimônio Imaterial e Educação Histórica. (Brochura) p. 7.

136

A ‘aula-oficina’ começara com o levantamento dos conhecimentos táticos dos estudantes com a seguinte proposta:

- Primeiro Passo
 - Escreva uma história contando a origem dos seus antepassados(pais, avós, bisavós);
 - Você pode usar as seguintes perguntas como roteiro para auxiliar na escrita da sua história. (De onde vieram? Quando vieram? Por que vieram?)
- Segundo Passo
 - Categorizar as ideias dos alunos investigando o sentimento de pertencimento cultura e de identidade, com o proposito de observar se existem estudantes com ascendência indígena.
- Terceiro Passo
 - Apresentar documentário da TV Escola “Pluralidade Cultural – Índios no Brasil”;
 - Problematizar o documentário enfocando o aumento da população indígena na atualidade;
 - Durante a aula lançar os seguintes questionamentos verbalmente sobre as populações indígenas da atualidade: De onde vieram? Quando vieram? Por que vieram?
 - Apresentação da reprodução e transcrição da fonte primaria;
 - Construção de uma narrativa histórica dos conhecimentos prévios sobre a participação das populações indígenas na formação do povo brasileiro.
- Quarto passo
 - Mediação Pedagógica a partir das ideias dos estudantes.
- Quinto passo
 - Categorização das ideias dos estudantes.
- Sexto passo
 - Construção de narrativas históricas pós-conhecimentos prévios sobre a

participação das populações indígenas na formação do povo brasileiro durante o Período Brasil Império.

- Sétimo
 - Visita dos estudantes ao Arquivo Público do Paraná.

Considerações finais

‘Uma fonte só se transforma em fonte histórica se nos debruçamos sobre elas para analisarmos e entendermos o passado ou construirmos questionamentos e argumentos históricos.’¹³⁷ Neste sentido a visita dos 35 estudantes do 8º ano da Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli tem o objetivo de provocar experiências empíricas por meio do contato com as fontes. Espera-se que tal experiência suscite indagações significativas à construção das suas próprias consciências históricas; assegurar o conhecimento e o reconhecimento dos povos indígenas na constituição da nação brasileira; (de que jeito esse povo fez/faz/poderá fazer parte do povo brasileiro); amplie o leque de referências a respeito da interculturalidade dos povos indígenas; contribua para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

Dentro do referencial teórico metodológico adotado considera-se que a formação da consciência histórica possibilita ao estudante a capacidade de se orientar temporalmente e aprender a tomar decisões conscientes para sua própria vida e para a do outro, estabelecendo relações passado-presente-futuro.

Referências Bibliográficas

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

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,

137

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Anotações do curso *Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas*, em Curitiba, 29 de junho de 2012.

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. (Brochura)

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa, p. 03.

<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 coma a ideia de África. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2008.

Anexo I

N.º 23.

3^e Directoria

Res. Públicas e Colonização

Secção Rio de Janeiro, Ministério dos Negocios da Agricultura, Commercio
e Obras Publicas, em 10 de Julho de 1866.

Obras Publicas, em 12 de Julho de 1866.

Th^{ms} & Ex^{ms} Sur

Declaro a V^{ta} para os fins convenientes que foi
superfornida a conta do P^o de Corrente em, a qua-
lificação annual de um conto e setecentos mil
reis que pertencia o Director Geral dos Indios
da Província Francis Terrino da Rocha
Louro, e que se paga pelo Tesouro Nacional.

Dear George & John

Dr
Christiano H. DeBuckhorne

Istituto da Provincia di Lorana
 (62)

62)

— 60 —

COLONIZAÇÃO DE INDÍGENAS

He humas desgraça, mas a verdade obriga-me a dizer-vos que, nesta provincia, onde os indios selvagens aos milhares (a camara municipal de Guarapuava avalia em mais de 10 mil os que percorrem os sertões do Paraná) habitão o territorio de certos municipios, cado no districto dos Ambrosios, 12 legoas pouco mais ou menos desta cidade, os indigenas ameaça a segurança da gente civilizada, não existe hum aldeamento regular!

Não ha ainda funcionarios encarregados especialmente da catechese e civilização dos indigenas, que orientem-me com seus esclarecimentos, nem da provincia de S. Paulo recebi hum palavra se quer de informação sobre tão importante assumpto: exporei, todavia, o que pude colher.

O aldeamento da freguezia de Palmas, victima de clamorosas injustiças, que o fizeram sahir de Guarapuava, onde primeiramente esteve para aquelle districto, achava-se reduzido á miseria de não ter terrenos sufficientes que cultive nem os recursos mais indispensaveis á existencia.

E entretanto os indios, que o compõe, toda a vez que os selvagens das matas vizinhas espalhão o susto e o terror por entre a gente civilizada, tomão a defeza della, expondo a vida com generosidade tão mal retribuida!

Veni, cacique dessa tribo, veio vizitar-me, acompanhado de 13 de seus subditos, e pediu-me :

- 1.^o Machados, enchedas, fouceas, espingardas, e alguma fazenda.
- 2.^o Douz bois para os trabalhos de construção de hum grande casa, em que todos morem juntos, e melhor se defendão de algum assalto dos indios barbaros, seus mortaes inimigos.
- 3.^o Ordem para ser-lhe entregue hum filho, que se achava em casa de pessoa daquelle municipio.

A esses pedidos attendi, e volton o cacique, no que parecia, satisfeito,

Anexo II

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1854_a_p.pdf

Arquivo Público do Paraná

SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NA INTERAÇÃO COM ARTEFATOS TECNOLÓGICOS (COMPUTADOR E INTERNET)

JULIANI, Mariana Sieni da Cruz Gallo.-UEL¹³⁸

marianasieni@yahoo.cm.br

TUMA, Magda Madalena Perusin.-UEL¹³⁹

mtuma@sercomtel.com.br

Neste estudo apresentamos a análise da terceira fase da dissertação, intitulada “A interação com artefatos tecnológicos e a construção do conhecimento histórico: um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental, defendida no ano de 2011 na Universidade Estadual de Londrina. Tal estudo também está articulado ao Projeto “Ensino de História e Cultura Contemporânea: Relações com o saber e perspectivas didáticas”¹⁴⁰ que investiga as elaborações de crianças e jovens na relação com artefatos tecnológicos e a história ensinada, e esta sendo desenvolvido na universidade citada anteriormente. Na fase três da pesquisa objetivamos analisar a interação de 22 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola rural da região sul do município de Londrina, com os artefatos tecnológicos (Computador e Internet), tendo tais recursos como instrumentos de mediação para a construção do conhecimento histórico. Dessa maneira neste momento da pesquisa, a busca na internet se fez de temática histórica livre, seguindo a ideia de cada criança. Analisou-se os conceitos de segunda ordem e conceitos substantivos, no qual enfocamos as elaborações dos sentidos atribuídos pelas crianças ao responderem questionário após a busca na rede. Para tanto, utilizamos como referência para os estudos em Educação Histórica, os seguintes autores: Cainelli (2010); Tuma (2008); Schmidt (2008); Gago (2007); Barca (2007); Rüsen (2001); Zamboni (2006), Lee (2001), Oliveira (2009). Acessar à rede de comunicação e informação não se configurou como satisfatório para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive no que se refere à construção dos conhecimentos históricos, considera-se necessário um acesso à internet pautado em práticas metodológicas educacionais, para que tal construção ocorra.

Palavras-chave: Ensino de História; artefatos tecnológicos; educação histórica; conhecimento histórico.

1. Introdução

O reconhecimento de saberes e formas de compreensão de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a História tem se configurado como uma necessidade para os

¹³⁸

Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2011.

¹³⁹

Professora Drª. no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

¹⁴⁰

Projeto financiado pela Fundação Araucária

que se debruçam sobre o campo do Ensino de História.

Em suas abordagens, tais investigações têm buscado esclarecer além do processo de construção do conhecimento histórico por parte dos alunos, também o processo de ensino e de aprendizagem o que contempla o contexto sociocultural e histórico, assim como os próprios saberes históricos que permeiam a cultura escolar.

Nesta perspectiva, optamos pelo reconhecimento do movimento dos alunos de uma quarta série do Ensino Fundamental para a construção do conhecimento histórico na relação com artefatos tecnológicos como o computador e internet. São as evidências que nos apontam um novo perfil de público escolar, que inserido no mundo tecnológico e em ritmo acelerado de aparentes mudanças trazidas pelas novas tecnologias têm suscitado ‘estranhamento’ perante as demandas que são postas ao cotidiano escolar, o que nos remete à busca do reconhecimento de algumas das repercussões destas relações com artefatos tecnológicos para a construção do conhecimento histórico pelos alunos. Assim, nos propomos a apresentar alguns indicativos que nos possibilitam, ainda que parcialmente, o reconhecimento de quais são os saberes da história ensinada disseminados por estes artefatos, no caso computador e internet, e o nível da contribuição que efetivam ou não para a construção do conhecimento histórico.

O campo da pesquisa foi uma escola municipal situada na área rural de Londrina e em um Distrito administrativo da direção sul, que pelo avanço da urbanização pode ser caracterizado como uma área “rurbana” conforme Silva (2001, p.23). Tal denominação é atribuída a regiões rurais que apresentam características em que não se exclui o rural e nem o urbano, ao compor-se de espaços sociais agrícolas e não-agrícolas que alteram a função tradicional do meio rural ao trazer uma perspectiva multifuncional (lazer, turismo, hotelaria) causada pela ampliação da área urbana e a construção de condomínios residenciais fechados.

Como pesquisa qualitativa e tendo por referência André; Ludke (1986) nos inserimos no “ambiente natural” ao ser este [...] fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]” (p.11) e utilizamos para tanto procedimentos que propiciaram este contato direto com os sujeitos em seu ambiente e em variadas situações como: a observação de campo, a entrevista, a pesquisa no computador e internet e a elaboração de narrativas.

2. O conhecimento histórico mediado por novas tecnologias

Elendo dentre os artefatos tecnológicos - o computador e a Internet - como

instrumentos de mediação para este estudo sobre a construção do conhecimento histórico por crianças da faixa etária entre 9 – 10 anos, buscamos em Vigotsky (1991) o entendimento de que este processo é uma ação partilhada, na qual o reconhecimento das elaborações dos alunos em relação à significância e multiplicidade histórica se configura como necessário, pois conforme nos aponta Barca (2001), as crianças expressam explicações históricas baseadas em suas próprias vivências, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças, valores e as de outra sociedade, revelando um esforço de compreensão histórica, o qual nos indica a relevância de considerar a realidade do aluno no processo de construção do conhecimento histórico.

A importância da perspectiva de crianças sobre a dinamicidade presente nas múltiplas interpretações históricas acerca de um fato do passado nos direcionou para a produção de narrativas pelas mesmas ao considerarmos conforme aponta Gago (2007, p.134) “[...] a crescente complexidade [para] a compreensão dos nossos padrões culturais e de vida; até uma consciência em que o pluralismo da diversidade de perspectivas é clarificada pela sua raiz temporal e espacial”. Assim, neste estudo, as crianças foram colocadas em variadas situações de pesquisa tendo o computador e a internet como instrumentos de acesso aos conhecimentos históricos para posterior produção de narrativas.

Configurada nossa intenção buscamos na educação histórica Barca (2007); Lee (2008); Ashby (2003) os ‘conceitos substantivos e ideias de segunda ordem’ como pressupostos a serem analisados nas narrativas de alunos, para o reconhecimento do tipo de conteúdos e conceitos que mobilizam no acesso ao conhecimento histórico via internet e sua possível repercussão para a construção de uma consciência histórica adequada às complexidades sociais desse século.

Para que a concepção de uma história dinâmica se firme há necessidade da construção de narrativas não – fragmentadas sobre o passado e a interpretação criteriosa da multiplicidade de fontes. A argumentação racional e o respeito pelas evidências contribuíram para a decisão sobre as respostas mais ou menos válidas a respeito do passado, suas relações com o presente e a construção de cenários sobre o futuro. Tal enfoque está presente em pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos da cognição histórica que nos remetem à importância do ancoramento da História em ideias de segunda ordem, onde se explore os vários sentidos identitários, de forma relacional e inclusiva, propiciando a integração dos conhecimentos dos próprios alunos com o de outras culturas e povos. (BARCA, 2007).

Apontando para a importância do desenvolvimento de conceitos - chave como *causa, mudança, evidência e interpretação* para que os alunos entendam tópicos e conteúdos do currículo, Ashby (2003) amplia as possibilidades trazidas pelos debates, pistas históricas e narrativas acerca do passado.

Esta importância dos conhecimentos históricos para a construção da consciência histórica tem nas pesquisas realizadas por Rüsen (2001) importante referencial que os ressalta como um “fenômeno vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática.” (p. 57)

É fato que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, repercutindo sobre o pensamento, comportamento e atitudes tanto dos alunos e seus familiares, assim como do corpo docente. Dessa maneira, esforços acontecem em variadas dimensões para que as crianças desde cedo sejam colocadas em situações que proporcionem o contato com as novas tecnologias, em particular, o computador e a internet.

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação segundo Gonçalves (2004, p. 203), “significou um acréscimo acentuado na capacidade humana em conseguir controlar e dominar toda a informação que é disponibilizada”. São potencialidades diversas da internet, que, além do acesso à base de dados ou informações pode desenvolver a prática de parcerias, investigação, diálogo com outras pessoas, próximas ou não. A internet desde sua origem tem transformado de modo significativo as relações humanas, possibilitando comunidades virtuais onde são cadastradas milhões de pessoas que, também a utilizam como ferramenta de comunicação e informação, “[...] conversando, pesquisando, comprando, vendendo, fazendo um passeio virtual, ou simplesmente “admirando” qualquer sítio eletrônico”. (LIMA, 2009, p. 01).

Em relação ao Ensino de História e as novas linguagens Santos (2009) alerta para o senso crítico necessário aos alunos e professores para a compreensão dessa nova linguagem, e o reconhecimento de que nunca é neutra e despolitizada, apresentando-se em contexto de processo relacional não excludente entre a aula de História, as novas tecnologias e a formação do profissional, tendo-se uma tríade entre aluno, professor e tecnologia que resulta em um processo dinâmico, dialógico e crítico.

Assim, o simples acesso a fontes históricas, por meio de pesquisa na internet, necessita da compreensão dos pontos divergentes da História, da multiplicidade histórica para exercitar (o pensamento histórico) compreendendo pontos de vista diversificados dos agentes

históricos, testemunhas e fontes secundárias de vários tipos. (MARTINS, 2007, p. 18). Nesta compreensão temos a disciplina de História como presença relevante na internet ao trazer canais de informação e distribuição para os historiadores, oferecendo acesso direto a “catálogos de bibliotecas, com milhões de livros antigos, revistas científicas eletrônicas, discussão de grupos a respeito de inúmeros temas históricos, arquivos informatizados de instituições governamentais [...]” (FIGUEIREDO, 1997, p. 420). Além disso, a utilização desses recursos tecnológicos para Ferreira; Ventura (2006, p. 121), pode promover para as aulas de História o acesso a variados tipos de documentos históricos, auxiliando na transformação do ensino de História e promovendo a ideia de que a História é uma disciplina viva, que parte também do tempo presente, o que torna “uma visita ao Museu do Louvre ou uma busca de documentos antigos na Internet [...] atividades muito mais dinâmicas, produtivas e vivas que muitas propostas mais tradicionais”.

Não se pode assim, descartar as possibilidades de uso do computador e da internet para as aulas de História, ao conter elementos motivadores como a diversificação de atividades e do acesso a variados acervos, o que pode trazer uma nova forma de compreender e aprender a História, permitindo “[...] aulas originais e diferentes, divertidas e criativas, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem”. (GONÇALVES, 2004).

Entretanto, Ruiz (2001) salienta que o uso da rede deve integrar-se aos procedimentos metodológicos, beneficiando um novo tratamento da informação, novas indagações e investigações, promovendo uma nova forma de trabalhar. Nesse olhar cabe ao professor ousar dialogar com a realidade na qual atua, inserindo novos meios de ensino e aprendizagem, o que resultará em processo que terá na dialogicidade o seu apoio. (SANTOS, 2009, p. 03).

A informação não se transforma de imediato em conhecimento. O aluno, mesmo desenvolvendo atitude autônoma, ainda necessita de orientação do professor, do diálogo pedagógico. O que se tem é que, com essas tecnologias de informação e comunicação multiplicam-se as possibilidades de pesquisa, devido à quantidade de informações encontradas na rede, sendo que a partir desses instrumentos de acesso à informação, os alunos podem ser exploradores do mundo que os envolvem, de forma mais próxima à vida real, do que em métodos de transmissão do saber.

Sob esta perspectiva a tecnologia deixa de ser entendida apenas como um meio de entretenimento e passa a ser uma importante ferramenta de trabalho em que o aluno pode ter um novo processo de ensino e aprendizagem, no qual a pesquisa, a seleção, a organização, o

processamento e a comunicação da informação histórica se tornam mais inteligíveis. Estes são alguns rápidos e limitados indicativos das potencialidades e limites dos artefatos tecnológicos para o Ensino da História que consideramos nas opções para este estudo.

3. Saberes históricos evidenciados na relação das crianças com os artefatos tecnológicos na pesquisa livre

A presente análise, refere-se ao ultimo momento da pesquisa citada acima, no qual pedimos aos alunos que realizassem uma pesquisa livre, na qual escolheriam um tema histórico que desejassem. O objetivo inicial era analisar a relação das crianças com o artefato tecnológico, após alguns contatos com o mesmo, assim como, verificar que tipo de fonte atribuiriam a condição de conhecimento histórico em pesquisa livre sobre uma “temática” histórica.

Verificamos que os alunos estavam mais tranquilos quanto às buscas na rede de informação e comunicação, demonstrando familiaridade com os artefatos tecnológicos. Mas, tal condição não representou avanço nas buscas que (as quais) permaneceram rápidas e superficiais, pois a atenção de grande parte estava voltada para os ensaios de fim de ano que acontecia no pátio da escola.

Assim, tivemos um participante relatando que desejavam pesquisar na internet, *“Porque eu nunca tinha pesquisado na internet e eu queria pesquisar este texto para levar para casa”* (Aluno T).

Segundo as observações do diário de campo esse aluno demonstrou desinteresse nessa fase da pesquisa, bem como enfrentou problemas de conexão da rede que ficou sem uso 15 minutos, fato que o irritou.

Observamos que em relação ao tema histórico livre, as crianças tiveram dificuldades na escolha do mesmo, perguntando o que deveriam pesquisar e nos revelando nesta postura a ausência de autonomia que provavelmente assumiam em sala de aula.

Dessa maneira escolheram pesquisar imagens referentes a temas históricos 20% das crianças. Por exemplo, a aluna A escolheu o tema imigração e selecionou a imagem, da figura 1.

Verificamos que esta aluna ao elaborar o texto explicando os motivos que a levaram a selecionar o tema histórico e o site, apresentava dificuldades quanto à temporalidade do

conteúdo imigração, pois ao selecionar apenas a imagem, não buscou informações sobre a imigração no Brasil na década de 1940. O apoio para a produção da narrativa teve por base seus conhecimentos tácitos ou prévios, o que a levou a relacionar a imagem com imigração dos portugueses, conforme constatamos:

O tema que eu escolhi foi imigração. Por que a imigração faz parte da história do Brasil. O Brasil começou com a imigração dos portugueses, logo depois começou a surgir as cidades e nesta tinham as linhas de trem que eram o transporte mais usado naquela época. Hoje os trens não são muito usados, mas ainda dá para ver algumas linhas de trem”. (Aluna A)

Conforme o entendimento de Tuma; Cainelli e Oliveira (2010, p. 360) “[...] os deslocamentos temporais nos auxiliam na identificação das permanências e rupturas em uma análise comparativa”. O que temos neste caso, é que muitas vezes a prática educacional não supera a visão de temporalidade linear, sincrônica e contínua, ao se ater apenas à descrição de eventos, não favorecendo um diálogo entre o passado e o presente. É o que podemos constatar na narrativa construída por esta aluna mesmo situando na relação temporal elementos do presente e do passado. Entendemos que as dificuldades estão relacionadas ao conhecimento histórico apropriado que se situa na esfera dos conceitos substantivos, o que a leva a confundir os fatos e os tempos, apesar da distinção entre ficção e fato.

É importante ressaltar que a aluna teve por base apenas a fotografia e sem a experiência de questionar este tipo de fonte associou a ela o que tinha como conhecimento histórico já elaborado, o que nos conduz a crer que ela utilizou seus conhecimentos prévios, suas ideias tácitas, provenientes de leituras, filmes, diálogos familiares, imagens. Misturando elementos de diversos tempos históricos, como ao associar a presença dos Portugueses ao surgimento das linhas de trem, demonstra seu imediatismo na escolha de fatos ou falta de interesse pelo conteúdo histórico, pois não analisou o texto que acompanhava a imagem.

Sem a indicação do tipo de texto a ser pesquisado, 80% dos alunos selecionaram textos escritos sobre os temas históricos que os interessava. Após a seleção de um texto pelos alunos conforme foi orientado apresentamos a proposta:

Conforme a análise, 95% das crianças não consideraram a parte da pergunta que se referia ao site. O que permaneceu no horizonte foi o tema histórico.

Para 55% das crianças o tema histórico escolhido estava relacionado ao desejo de

aprender ou conhecer sobre a temática histórica, como relatam alguns alunos: *“Eu escolhi este texto porque eu quero saber mais sobre o homem e o corpo humano” (Aluna M), “Porque eu achei interessante e gostei muito. E acho que aprender sobre o hino é interessante. E que também o hino nacional dá para entender muito mais coisas” (Aluna H), “Porque eu quis conhecer um pouco mais. Porque fala que os índios e portugueses [...]” (Aluna E)*

Para Rüsen (2010) a “descrição abstrata está na compreensão dos fenômenos concretos’ (p.97), e o que temos concretamente são textos articulados pela criança diretamente ao imediato, ou seja, a situação de escrita da narrativa que não mobilizou os alunos para relações mais amplas com a temática escolhida, apesar de considerarem a temporalidade em que situam o passado como História.

Mas, não podemos deixar de apontar algumas permanências que de maneira estereotipada trazem como sujeitos da história nacional os Índios e Portugueses (Aluna E) e os Símbolos Nacionais (Aluna H). Conforme Bittencourt (1990), a disciplina de História desde o período republicano, legitimava as tradições nacionais, enfatizadas através das práticas educacionais, relacionadas à “[...] datas comemorativas, hasteamento da bandeira, hinos pátrios [...]” (p.163), fato que se observa presente na própria escolha da aluna H, ao indicar o “Hino nacional” como uma temática histórica a ser pesquisada.

Também, 15% das crianças em suas narrativas não explicaram os motivos pelos quais selecionaram determinado tema histórico, e sim comentaram a temática:

“Porque após deixarem o local em direção a índia, Cabral na incerteza se a terra descoberta tratava-se de um continente ou de uma grande ilha alterou o nome para ilha de vera cruz” (Aluna F)

“Eu gostei muito da história no final da década de 1880, a monarquia brasileira estava numa situação de crise, pois representava uma forma de governo que não correspondia mais as mudanças sociais em processo” (Aluno K)

Nessa categoria, observamos que tanto a aluna F como o aluno K, copiaram partes dos textos selecionados da rede para explicar as respostas dadas.

O aluno R nos chamou atenção nesta fase, ao focar o sofrimento dos negros na seleção da imagem e texto. Tal condição foi estampada na escolha da imagem em que outro negro batia nos escravos que também eram negros. A imagem e o texto escolhido foram **Capitão do Mato com Escravo Preso, de J. Baptiste Debret**, no site **Fonte:** http://www.multirio.rj.gov.br/hitoria/modul01/escr_africana.html.

O aluno **R** tinha 11 anos de idade, no período da pesquisa e é afro-descendente. A questão do sofrimento o incomoda, o que reafirma em seu relato:

“Ele, os escravos foram na África ver outros escravos na África, eles iam ver os escravos pretos, lá na África só tem preto que nem os escravos, eles eram escravos de outras pessoas. As outras pessoas batem com chicote nas pernas e nas bundas, sai sangue de qualquer lugar do corpo [...]” (Aluno R)

Pollak (1992) ao considerar que na memória podem estar presentes “Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, [que] podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e por conseguinte da própria pessoa,” é a quem nos remetemos, pois as escolhas da criança nos demonstram a expressão de seu sentimento de pertencimento, resultante da “memória por tabela” pelo fato de fazer parte da herança da família. Neste caso não podemos afirmar esta preocupação como familiar, mas provada pela leitura de textos selecionados pelos alunos, inclusive pelo aluno **R**, como também pela “memória ensinada”.

Para Barca (2009, p. 60) é importante que os jovens, e no nosso caso, as crianças dêem sentidos “[...] genuínos ao passado, e [para] entendê-lo numa relação com as suas próprias vidas, não basta aprenderem a reproduzir uma dada narrativa substantiva, com as suas descrições e explicações ‘completas’ sobre temas estipulados pelos conteúdos curriculares”. Porém, também é imprescindível que desenvolvam simultaneamente ideias mais elaboradas sobre a história, que são ideias Metahistóricas ou de segunda ordem, pois assim cada vez mais é oportunizada a condição de uma literacia sustentada e criativa.

No caso do aluno **R**, percebemos que ao selecionar a fotografia não havia compreendido nas relações escravocratas a possibilidade das pessoas negras exercerem diversas funções, dentre elas, a de capitão do mato. A ausência de discussões e estudos sobre o tema o levou ao ‘espanto’ neste reconhecimento. Este contexto reforça a importância das crianças, em sua formação, terem contato com discurso histórico mais amplo, com reflexões baseadas em evidências que possibilitem novos elementos para a compreensão do processo histórico.

Este contexto traz a necessidade do trabalho didático pedagógico com a multiplicidade de relatos históricos que explorem, conforme Barca (2009), o conjunto de ideias de segunda ordem e substantivas em:

- a) Narrativas contemporâneas e outras (estudos com amostras representativas)
- b) Tipos variados de Evidência - património, museu, artefactos arqueológicos...
- c) Interculturalidade e Consciência histórica- potencialidades de diálogo entre dois quadros conceptuais, no plano da educação histórica e social.
- d) Relação da Avaliação escolar dos alunos com os níveis propostos no modelo de Progressão Conceptual em História. (BARCA, 2009, p. 70)

Zamboni (1998) relata que, por vivermos em uma era na qual o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz, e as relações sociais mais voláteis, através das múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural, como vídeos, livros, filmes, pinturas, gravuras, fotografia, as crianças ao se depararem com uma imagem oriunda da tecnologia necessitam compreender que “Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e, busca nestas representações uma mensagem” (p. 10), o que observamos de forma marcante no aluno **R**.

Outros 10% dos alunos ao explicarem os motivos pelo qual escolheram sua temática, se voltaram para explicações que envolviam a opinião pessoal:

“Eu achei muito interessante a história dos americanos, eles são do século XV, eu gostei de ler histórias antigas elas são mais interessantes e mais verdadeiras do que as de hoje em dia e eu também tinha vontade de saber”
(**Aluna J**)

“Porque eu gostei muito da chegada ao Brasil das 13 Caravelas Portuguesas lideradas por Pedro Álvares Cabral. E também a descoberta do Brasil ocorreu no período das grandes navegações. Mesmo com a descoberta das terras brasileiras eu gostei muito”. (**Aluna D**)

Como se pode perceber as alunas retiraram do texto escolhido informações sobre a temática. Destacamos a fala da aluna **J** que explicou sua escolha relacionando ao prazer de ler histórias antigas, por considerá-las interessantes e mais verdadeiras do que as histórias atuais. Desqualificando o tempo presente e ressaltando a história do passado como a fonte da ‘verdade’ nos remete, novamente, à implicação da importância de um trabalho pedagógico que conduza a criança a perceber as mudanças históricas através dos tempos, instigando a criança a questionar: “[...] como ocorreu a mudança na vida dos homens ao longo do tempo? O que contribuiu para essas transformações? Em que ritmos ocorre a mudança? Será que

existem várias mudanças?” (MACHADO; BARCA, 2008, p.181)

A escolha pelo fato de que queriam conhecer o passado foi a explicação de um aluno que escolheu determinado tema histórico, como é o caso do aluno N, *“Porque eu queria conhecer o passado e sobre o ouro no Brasil, e eu achei legal conhecer o passado do ouro”*.

Esse relato evidencia que a criança, em seu processo de constituição do pensamento histórico, tem como referência para a temporalidade histórica, o tempo passado, o que nos faz refletir sobre a necessidade, conforme Rüsen (2010,p. 44), do aprendizado histórico se dar a partir de “experiências de ações relevantes do presente”.

Os alunos reproduzem em seus textos as histórias sobre origem, mantendo a compreensão das relações de dominação distanciadas da realidade atual. Tínhamos a expectativa de que o entendimento que expressariam em suas narrativas nos trariam maior riqueza sobre a experiência temporal, o que não foi mobilizado na situação proposta, pois se mantiveram como espectadores.

A problematização e a validade das regras só foi abordada pelo aluno R que mais se movimentou pela identificação do que pelo entendimento de diferentes sistemas de vida no tempo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. LUDKE, Menga. **Evolução da pesquisa em Educação**. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ASHBY, Rosalyn. Conceito e Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (org). **Educação Histórica e Museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: 2003.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras: História**. Porto, III série, vol. 2, pp.013-021, 2001. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso: 15/06/2009

_____. Marcos da consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 20/07/2009

_____. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, Civilização e Trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

FERREIRA, Andréia de Assis; VENTURA, Paulo Cezar Santos. Ensino de História e a Informática educacional: algumas possibilidades. **Cadernos de História**. n. 14, v.1, Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, p. 119-133, set 2005/set.2006

FIGUEIREDO, Luciano R. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronald. **Domínios da história: ensaios de Teoria e Metodologia**. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na de aula História: concepções de professores*. Tese de Doutorado em Educação Metodologia do Ensino de História e das Ciências Sociais. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Janeiro de 2007.

GONÇALVES, Roque. A aprendizagem da história na sociedade de informação. In: BARCA, Isabel. In: Para uma Educação Histórica de Qualidade. **Actas das quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho: 2004.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

MACHADO, Elvia; BARCA, Isabel. Mudança em História_Concepções de alunos do 7º ano de escolaridade. **Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

MARTINS, Hugo Manuel O. **A webquest como recurso para aprender história: um estudo sobre significância histórica dos alunos do 5º ano**. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

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

_____. **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RUIZ, Luis A. Ortega. À Internet en clase de Historia? In: **Las Ciencias Sociales en Internet**. Edita: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología *Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros* Mérida. 2001. Disponível em: http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ccss_Int.pdf. Acesso em: 10/08/2009.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. O ensino de História entre redes, linguagens, novas

tecnologias e formação continuada. In: **Cadernos IAT**, ISSN 1982-8500, Salvador, v. 2n. 1, p. 42-51, 2009. Disponível em: WWW.cadernosiat.ba.gov.br/index.php/pjs/article/viewfile/59-73. Acesso: 05/03/2010.

SILVA, José Graziano. **Quem precisa de uma estratégia para o desenvolvimento rural?**. In: Núcleos de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, dez. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acessos em 15 mar. 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-101, 1998.

Figura 1



Fonte: <http://www.suapesquisa.com/historia/imigracao/>

51. MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: ALAVANCAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

KENYA VIEIRA DE SOUZA E SILVA¹⁴¹

*Universidade Estadual de Londrina
keke_vieira_silva@hotmail.com*

VANESSA DUARTE¹⁴²

*Universidade Estadual de Londrina
vanessaduarte_s2@hotmail.com*

SIRLEI BORRASCA DE BRITO¹⁴³

*Universidade Estadual de Londrina
sirleiborrasca@hotmail.com*

CAROLINA RODRIGUES DE CARVALHO¹⁴⁴

*Universidade Estadual de Londrina
carolina.uel@gmail.com*

Resumo: O ensino e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estabelece interface direta com a Educação Patrimonial. Os professores, em seu cotidiano, desenvolvem diversos trabalhos a partir de diferentes concepções do que venha a ser Patrimônio Histórico, com intuito de fomentar nos alunos a relação com o passado, com a memória e com a ideia de preservação. Utilizando os materiais produzidos no Projeto Educação Patrimonial (2005 – 2011), vinculado ao Projeto PROMIC – Programa Municipal de Incentivo à Cultura, analisamos o processo de aprendizagem dos alunos de uma escola municipal na cidade de Londrina, e intentamos apresentar possibilidades de um trabalho interdisciplinar envolvendo as demais áreas do conhecimento. Esse texto está dividido em três partes: na primeira apresentamos os referenciais teóricos que balizam nosso conceito de Patrimônio Histórico e Educação Patrimonial. Na segunda discorremos sobre o que significa ensinar e aprender História considerado o Patrimônio Histórico da cidade como fonte para investigação e na terceira apresentamos o trabalho desenvolvido na escola analisando-o na perspectiva de mapear as potencialidades apresentadas quanto à construção de conhecimento por parte de alunos e professores. O desenvolvimento desse trabalho inclui-se nas ações do PIBID/UEL/Pedagogia e conta com o apoio financeiro da CAPES.

Palavras chave: Ensino e Aprendizagem da História; Patrimônio Histórico; Memória; cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental consiste em uma etapa importante, pois, é por meio deste processo, que os sujeitos farão reflexões a respeito da própria história e do meio em que vivem. Neste contexto, o trabalho com Patrimônio

¹⁴¹ Discente do 4º ano do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e bolsista do PIBID/PED/UEL.

¹⁴² Discente do 4º ano do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e bolsista do PIBID/PED/UEL.

¹⁴³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, docente da rede Municipal de Ensino de Londrina e Supervisora bolsista do PIBID/PED/UEL.

¹⁴⁴ Discente do 3º ano do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e bolsista do PIBID/PED/UEL.

Histórico, dentro desse nível de escolaridade, é bastante significativo. O docente que atua com este nível difere-se dos demais por trabalhar com diversas áreas do conhecimento, o que se constitui como algo positivo devido as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar junto aos educandos.

Intentamos no presente texto apresentar algumas práticas desenvolvidas com a 4ª série em uma escola municipal na cidade de Londrina. As ações são mediadas pelo projeto “As lentes captam o que o coração sente”, cujo foco é o estudo das permanências e transformações dos Patrimônios Históricos da cidade de Londrina, retratados por meio de imagens fotográficas realizadas pelos alunos. Trata-se de um trabalho em andamento.

Propomos reflexões a respeito da Educação Patrimonial como metodologia mediadora na formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade. Compreendendo que, ao conhecer o processo histórico, os sujeitos envolvidos neste processo podem estabelecer relações diretas com a realidade social e proporem transformações em diferentes âmbitos.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O ensino e a aprendizagem da história nos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelece interface direta com a Educação Patrimonial, uma vez que, ambos possuem como proposta levar aos sujeitos envolvidos neste processo a apropriação do conhecimento histórico e da herança cultural.

O PROMIC (Programa Municipal de Incentivo à Cultura) é um programa desenvolvido pela Secretaria de Cultura do município de Londrina que consiste em “[...] levar ações educacionais e culturais à população (primordialmente carente) do município” (ZANON; MAGALHÃES; BRANCO, 2009, p.8). O foco principal do programa é a compreensão da significância e reconhecimento dos Patrimônios Históricos locais e o desenvolvimento da consciência de preservação pelos sujeitos envolvidos no processo. Dentre os projetos apoiados pelo Programa a Educação Patrimonial recebe destaque.

O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), define como Educação Patrimonial “Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. (GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 1999, p.7).

Barroso (2010, p.22) complementa a conceituação afirmando que a Educação Patrimonial deve ser concebida como uma “[...] ferramenta de construção da consciência crítica [...] do entendimento de pertença/ de protagonista da História [...] como estratégia de compreender do passado, como experiência concreta e real[...]”. A Educação Patrimonial, portanto, vai além do estudo sistematizado dos bens culturais, pois, ao promover tal reflexão, favorece ao sujeito a compreensão dos diversos elementos que norteiam a História.

A Educação Patrimonial, segundo Barroso, tem a finalidade de promover nos sujeitos o “[...] reconhecimento de si no espaço e no tempo em que vive, despertando o sentimento de pertença, de que faz parte, é sujeito, é agente da História no presente; em outras palavras é protagonista” (BARROSO, 2010, p.21). Tais aspectos são substanciais para a formação de um sujeito autônomo reconhecedor de sua cultura e transformador da realidade social. A Educação Patrimonial ganhou força no Brasil a partir de 1983, “[...] com a ação precursora do Museu Imperial de Petrópolis. A partir do trabalho realizado na Inglaterra, a então diretora do Museu, a museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta, articulou a realização do 1º seminário de Educação Patrimonial no Brasil” (BARROSO, 2010, p.16). Apesar desta data marcar seu início, somente por volta do final de 1990 que tal expressão alcançou seu auge, como afirma Barroso

[...] essa metodologia foi sendo propalada, ganhando espaços e conhecimento no meio acadêmico e nos lugares de memória. A sua disseminação ganhou maior força quando o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) publicou, no ano de 1999, o Guia Básico de Educação Patrimonial[...] (2010, p.18).

Podemos perceber que a disseminação dessa metodologia dentro do país é recente. Tal fato leva a uma escassez de pesquisas e reflexões a respeito da mesma, porém não desconstrói a significância que tal proposta assume dentro da esfera educacional; pelo contrário cria em nós o desejo de estabelecer um trabalho significativo que leve os alunos compreenderem-se como sujeitos históricos, desenvolvendo um sentimento de pertencimento a determinada cultura.

A Educação Patrimonial deve propiciar, aos sujeitos, o desenvolvimento de um conhecimento “[...] capaz de contextualizar informações dispersas e, na sua articulação, desvelar os mecanismos de submissão e as formas de superar os obstáculos que se apresentam na contemporaneidade” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p.25). Ao estudar os Patrimônios

os sujeitos devem refletir a respeito do processo histórico constituído a fim de utilizar subsídios básicos, anteriormente estabelecidos, transformando a realidade social.

Um dos focos da Educação Patrimonial é o trabalho com o Patrimônio Histórico, ou seja, as cidades, as fotos, os documentos, os livros, as construções arquitetônicas, enfim elementos que narram a história de determinado povo ou região.. O Patrimônio Histórico se apresenta, na maioria das vezes, na forma de bens materiais e/ou imateriais, sendo o primeiro concreto, palpável e o segundo delimitado por hábitos, costumes, danças, ritos, dentre outros, de determinada cultura.

A respeito da constituição social do Patrimônio, Zanon, Magalhães e Branco, delimitam que “A princípio, a noção de patrimônio esteve vinculada aos bens materiais familiares[...]. A partir do século XVIII, patrimônio passou a ser entendido como elementos protegidos e nomeados como bens culturais de uma nação, visando criar uma referência comum, uma identidade nacional” (2009, p.34).

No Brasil, a preocupação com o Patrimônio iniciou por volta do começo do século XX, devido a necessidade de estabelecer uma identidade nacional. Oliveira afirma que o marco inicial ocorreu em 1937 com a publicação do Decreto-lei n. 25, de 30 de Novembro que tinha como objetivo “[...] garantir, em termos da lei, os processos de preservação (tombamentos)” (2008, p.96) dos Patrimônios Históricos brasileiros.

Machado e Monteiro esclarecem que

A preocupação com a preservação do patrimônio envolveu ao longo do tempo diferentes organismos nacionais e internacionais, bem como associações de profissionais e especialistas no campo do patrimônio ou em áreas afins que, isoladamente ou em conjunto, promoveram discussões de caráter técnico, orientados pela situação de degradação do patrimônio cultural. (2010, p. 28)

Verifica-se que preocupação com a preservação dos patrimônios não é algo recente e envolve diferentes esferas sociais na busca de um mesmo objetivo, manter viva a memória e história de determinado povo, por meio dos bens produzidos e apropriados. A citação subscrita pontua a existência de mudanças em relação a concepção de patrimônio, porém ainda mantém-se a significância de propor reflexões a respeito da temática, dentro do âmbito social. Atualmente o foco ao Patrimônio Histórico tem-se ampliado gradual e significativamente na sociedade. O rompimento com o ensino tradicional da história e a busca por metodologias diferenciadas favoreceu a criação de novas reflexões a respeito do tema.

Uma das formas de propor tal dissipação é por meio da Educação Patrimonial.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UM NOVO OLHAR SOBRE O PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Tendo em vista os conceitos até então abordados verifica-se que a Educação Patrimonial é muito importante para construção do conhecimento histórico nas das crianças. Porém, como trabalhar com tal modalidade, a fim de garantir um conhecimento elaborado? Sabemos por Cooper que,

[...] precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa (COOPER, 2006, p.173-174).

Trabalhando desde cedo com e sobre os aspectos históricos e patrimoniais as crianças iniciam a sua relação com o passado identificando-o como parte fundamental de sua vida. Cooper (2006) coloca que esse processo pode se iniciar a partir de diversas formas e possibilitam

Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento. (COOPER, 2006, P.182)

Para que o ensino de história seja significativo na vida das crianças não basta apresentar os conceitos e os conteúdos de forma solta, como se estes fossem independentes, é necessário que o docente consiga estabelecer uma relação entre a realidade e os aspectos vivenciados pela criança. Um primeiro ponto que elencamos como primordial é lançar o conceito de patrimônio e perguntar aos alunos do que se trata, realizando um levantamento de conhecimentos prévios. Este momento possibilita ao docente perceber o que os alunos já sabem a respeito do conceito de patrimônio, além de dar voz para que as crianças exponham os seus conhecimentos.

Outro meio que auxilia tanto as crianças como o professor no desenvolvimento do processo histórico são as fontes, estas podem ser identificadas como,

[...]coisas que foram feitas no passado, desde broches a castelos, encontradas em casa ou em museus. Elas podem ser escritas; para as crianças menores incluem: pulseirinhas de bebê, cartões de aniversário, livros de fotos antigas, nomes em estátuas e memoriais (COOPER, 2006, p.178).

Para que o trabalho com as fontes seja efetivado, cabe ao docente ter clareza sobre seu conceito, compreendendo que não se tratam apenas de documentos escritos e reconhecidos oficialmente; as fontes estão dentro das casas das crianças, tudo aquilo que diz sobre algo, ou transmite informações sobre alguém, pode ser identificado como uma fonte. As fontes permitem encontrar “os traços do passado que permaneceram, sejam escritos, visuais ou orais” (COOPER, 2006, p.175). Por meio das fontes os alunos podem descobrir diversas informações sobre o seu passado e o passado da humanidade, estas descobertas são fantásticas e as crianças demonstram uma grande satisfação em descobrirem características do seu passado.

Outro processo muito importante é o de levantamento de hipóteses, pois o docente transmite aos alunos uma responsabilidade de, ao menos tentar ou imaginar do que se trata determinada fonte, e possibilita que as crianças criem vínculos entre os conhecimentos adquiridos e os já existentes. Os alunos nesse momento sentem-se ativos no seu processo de aprendizagem, estabelecendo ainda mais significados a sua aprendizagem.

Ainda trabalhando com o conceito de fontes, o docente poderá propor uma linha do tempo, nas quais as fontes seriam organizadas de diversas maneiras, ou cronologicamente ou de maneira inversa, cabe ao professor criar novas formas de estabelecer relações com o tempo e o espaço. A esse respeito Cooper (2006, p.179) enfatiza que “Os historiadores sequenciam as fontes para traçar as causas e efeitos de mudanças ao longo do tempo; para entender como e por que os passados eram diferentes e também semelhantes à atualidade”. Este processo de verificação de mudanças e permanências possibilita que os alunos se enxerguem como membros ativos de sua sociedade. Dentre essas estratégias do ensino de história pode-se acrescentar também a utilização dos jogos que, de maneira lúdica, influenciam na aprendizagem, dos alunos. Estes jogos, antes de serem aplicados, devem ser bem elaborados e esquematizados, para que seus objetivos sejam de fato atingidos.

UMA NOVA ABORDAGEM EM SALA DE AULA: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO COMO CHAVE PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O projeto “As lentes captam o que o coração sente” tem como foco principal as permanências e transformações dos Patrimônios Históricos da cidade de Londrina. As ações contam com o apoio do PIBID/PEDAGOGIA/UEL, financiado pela CAPES.

O projeto foi proposto para os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista os conhecimentos básicos, a respeito da história de Londrina e dos Patrimônios Históricos, adquiridos no ano anterior. A proposta era, por meio de fotografias, conhecer os Patrimônios Históricos, as mudanças e permanências estabelecidas, a fim de compreender o processo histórico constituído.

A primeira fase do projeto pautou-se em estudos a respeito do conceito de Patrimônio Histórico, e do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta fase houve um confronto entre os conhecimentos estabelecidos e os propostos pelos autores que discutem a temática. Pôde-se assim, ampliar e estabelecer novas relações a respeito do conceito de Patrimônio Histórico com as práticas do ensino de história.

Após estudos sistematizados das temáticas, elaboramos o planejamento das ações posteriores a serem desenvolvidas em sala de aula. Optamos por fazer um planejamento prévio a fim de organizar as temáticas que seriam trabalhadas. Porém, após o contato com os alunos e a compreensão do ritmo, das exigências e do desejo em conhecer outras coisas realizamos algumas alterações, a fim de adaptar o proposto à realidade dos alunos.

No primeiro contato com os alunos propomos verificar os conhecimentos prévios estabelecidos a respeito do tema, a fim de partir do conhecido para estabelecer relação com o novo. Propomos que os alunos formassem três grupos e discutissem a respeito do que acreditam ser Patrimônio Histórico e posteriormente fizessem um desenho e escrevessem sobre o consenso levantado.

Após o término do desenho todos foram convidados a sentarem em círculo, onde expuseram as opiniões e desenhos realizados, sendo eles: um campo de futebol, a antiga rodoviária e uma escola. Pudemos perceber, por meio da realização da atividade, que diferentes conceitos do que seja patrimônio estão envoltos, porém há poucos vestígios de uma real aprendizagem estabelecida anteriormente. Percebemos as dificuldades quanto ao levantamento de hipóteses, a não compreensão da fonte como elemento de pesquisa, a falta de

discussão entre os membros e a não amplitude em pensar o conceito. Verificamos também que, ao não conseguirem definir um conceito, relacionam com algo que é mais conhecido e significativo para eles, como o campo de futebol e a escola, por exemplo.

Após os resultados da primeira atividade recolhemos os aspectos verificados e iniciamos uma atividade diferenciada contemplando os objetivos elencados, dentre eles a constituição do conceito de Patrimônio Histórico e o reconhecimento de si mesmo como sujeito ativo na história. No segundo dia de atividades, levantamos questões a respeito do que havíamos feito na aula anterior, a fim de trazer a lembrança o conteúdo trabalhado e percebermos o que havia ficado de significativo. Colamos no quadro os desenhos realizados, na aula anterior, para que relembassem a sua primeira definição de Patrimônio Histórico. Propomos que confrontassem os conceitos estabelecidos anteriormente, presentes nos cartazes, com a pesquisa nas fontes disponibilizadas, como: livros, artigos, jornais e revistas.

Compreendemos que, como estabelece Oliveira

Organizar o trabalho pedagógico a partir da identificação e exploração de fontes é condição fundamental para que o aluno compreenda como a História é construída. [...] O principal objetivo do trabalho com fontes é levar o aluno a fazer inferências válidas, ou seja, perguntas pertinentes sobre o passado e que possam ter na fonte, um início de resposta. (2010, p.125)

Notamos que o trabalho com fontes não é algo presente no cotidiano dos alunos, pois os mesmos sentiram dificuldade em relacionarem ideias diversas a fim de constituírem um conceito. Após a pesquisa, confrontamos as respostas estabelecidas, levantando diversas questões e estabelecendo um diálogo com os educandos, assim como estabelece Oliveira

Para realizar esse trabalho com as fontes é necessário ir além da observação, com questões como: quem fez? Para que fez? Como se usava? O que esse objeto significava para as pessoas que o utilizavam? [...] Tal perspectiva pressupõe um trabalho em sala de aula baseado no diálogo. Esse diálogo é a base para a construção de narrativas. (2010, p.26)

Neste diálogo os alunos mostraram-se muito interessados em compreender a função de um Patrimônio Histórico, os mesmos levantavam questões e discutiam entre si, a fim de encontrarem a delimitação proposta. Posteriormente, os alunos construíram, por meio das fontes, o conceito de Patrimônio Histórico. Foi bastante interessante realizar este trabalho,

pois eles chegaram a conclusão que todos os elementos desenhados podem ser Patrimônios, desde que guardem a história do local onde estão dispostos.

Propomos que houvesse uma definição pontual de Patrimônio Histórico construída por todos da sala. Os alunos então definiram Patrimônio Histórico como: *um conjunto de bens: escolas, prédios, campos de futebol, livros e músicas que contam a história de um povo.*

Percebemos que houve a internalização do significado da temática, formada a partir do confronto entre o estabelecido com o novo. Os alunos compreenderam que a delimitação de Patrimônio vai além da idade do local, ou seja, não é pelo fato do prédio ser antigo que o mesmo será considerado um Patrimônio e sim pela memória nele presente e pela importância que o bem representa para a sociedade.

Após ampliarem seus conhecimentos acerca do conceito de patrimônio histórico, buscamos um lugar na cidade de Londrina, que pudesse demonstrar aos alunos os patrimônios que pertencem a cidade. Escolhemos a Rua Sergipe como ponto de referência por abrigar dois Patrimônios Históricos: o Museu de Arte Contemporânea, no prédio da antiga estação rodoviária e o prédio da antiga cadeia pública da cidade.

A aula se iniciou com levantamento de hipóteses, percebemos que, a maior parte dos alunos conhecia a Rua Sergipe, localizada no centro da cidade de Londrina. Os alunos relataram o que conheciam da rua, oralizando o que havia de interessante nela, lembraram-se do museu de arte e de algumas lojas, além de relatarem algumas experiências vivenciadas.

Levantamos posteriormente a questão: a Rua Sergipe foi sempre assim? Imediatamente os alunos disseram que não, demonstrando estarem cientes dos processos de transformação que a cidade de Londrina passou. Após esta discussão os alunos foram convidados a, em duplas ou em trios, elaborarem um desenho, com o tema: o antes e o agora da Rua Sergipe. Diferentemente das semanas anteriores, os integrantes buscavam levantar hipóteses e planejavam o que iriam desenhar. Com o término da atividade, propomos a exposição dos desenhos no quadro. Os alunos observaram o desenho realizado pelos outros grupos e perceberam as semelhanças e diferenças entre os trabalhos dos grupos, favorecendo a compreensão do processo histórico, devido às ações humanas.

Ampliamos o trabalho na aula posterior trabalhando o histórico da Rua Sergipe por meio da linha do tempo. O objetivo principal era fazer com que os alunos ampliassem a capacidade de perceber as mudanças e permanências no processo de urbanização da cidade de Londrina, para isso foram expostas fotos atuais da Rua Sergipe. Todos os alunos foram

convidados a observarem-nas. Verificamos que os alunos mostraram-se interessados, expressando, por meio da fala: “*Eu já passei por esta rua*”

Posteriormente, trabalhamos com mapas, buscando localizar a Rua Sergipe na cidade de Londrina. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos, esta divisão se deu por meio de um sorteio cujo objetivo era desfazer os grupos que sempre trabalham junto e promover a diversidade, o reconhecimento e respeito ao outro. Com o grupo formado os alunos tiveram a tarefa de escolher a década que gostariam de trabalhar, entre 1930 e 1990, observar a imagem e descrever os aspectos observados na mesma, com a finalidade de elaborarem uma linha do tempo da Rua Sergipe, pois compreendemos que, como Oliveira afirma

Um procedimento metodológico pautado no trabalho a partir da inferência sobre as fontes contribui para pensarmos [...] a relação entre o passado e o presente. [...] É importante criar situações nas quais o sujeito seja impelido a compreender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação e permanência entre o passado e o presente e, principalmente, que o leve a compreender que são as indagações do presente que nos levam a indagar o passado (2010, p.126).

Percebemos, por meio das atividades realizadas, que a divisão dos grupos da forma realizada proporcionou maior interação, desfazendo as lideranças e oportunizando a participação de todos. Além disso, acreditamos que se enfatizou o respeito ao outro. Pode-se verificar também que alguns alunos apresentaram certas dificuldades em lerem as imagens e elaborarem os textos; porém tais dificuldades foram superadas como a nossa mediação e estímulo dos demais integrantes dos grupos.

Na etapa seguinte do trabalho os alunos levantaram o que gostariam de conhecer na Rua Sergipe, e planejamos o trabalho de campo: a visita a Rua Sergipe. Posteriormente, distribuímos máquinas fotográficas para todos, pois o objetivo do passeio era possibilitar que os alunos retratassem a Rua Sergipe segundo o seu próprio olhar.

Com as máquinas entregues e algumas dúvidas esclarecidas dirigimo-nos para o ônibus que nos levaria até a Rua Sergipe. Ao chegarmos, o primeiro ponto fotografado foi o prédio do Cadeião, antiga cadeia da cidade de Londrina. As crianças tiraram diversas fotos e perceberam que a finalidade do prédio do Cadeião já não era mais de prisão, mas sim de promover eventos culturais. Tal fato propiciou a compreensão de algumas mudanças e permanências, uma vez que a estrutura do prédio não foi modificada, porém a sua função

social se alterou.

Em frente ao cadeião verificou-se a existência de uma casa de madeira e isso inquietou as crianças, pois como poderia haver ainda uma casa de madeira bem no centro da cidade? Foi fantástico perceber este momento, pois tivemos a certeza de que as análises sobre o processo de transformações e permanências na Rua Sergipe estava se realizando.

Mais a diante mostramos aos alunos os prédios antigos que possuíam uma estrutura arredondada, o que chamou a atenção das crianças, pois a maioria dos prédios da cidade possuem quinas perpendiculares e não arredondadas. Outro aspecto dos prédios que chamou a atenção das crianças foram as pastilhas, que na década de 1950 eram colocadas uma a uma e atualmente são compradas em placas.

Um dos momentos mais esperados foi à chegada ao Museu de Arte Contemporânea, antigo prédio da Estação Rodoviária. Os alunos se surpreenderam ao perceber, que a Rodoviária não havia sido destruída e que o museu ocupava o mesmo espaço. Esse momento foi muito rico, pois as crianças puderam compreender, que os patrimônios históricos permanecem, porque fazem parte e contam a história de um determinado lugar, como no caso da Antiga Rodoviária.

Terminamos a caminhada na Rua Sergipe percebendo que, de fato as crianças estavam, compreendendo o que havia permanecido e o que havia modificado no decorrer do tempo. Outro ponto significativo do trabalho realizado foi o momento no qual as crianças estabeleceram relações entre os seus registros anteriores sobre a Rua Sergipe e o vivenciado no passeio, verificando o que estava correto e o que não se confirmava.

As ações desenvolvidas durante a nossa estada na escola, favoreceram para compreendermos a constituição de conhecimentos amplos a respeito da temática estudada.

CONCLUSÃO

O trabalho com a educação patrimonial é bastante significativo, pois promove o reconhecimento de si como sujeito histórico, além de compreender o processo histórico de maneira mais dinâmica. Trata-se de um processo contínuo, a fim de desenvolver um conhecimento mais amplo e elaborado nos educandos. Todavia, não se trata de um trabalho fácil, pois exige esforço tanto do docente como também por parte do aluno.

Este esforço requer um estudo sistematizado das teorias que embasam tal conteúdo, além de um conhecimento amplo a respeito dos patrimônios históricos locais. O docente que

atua com as séries iniciais do Ensino Fundamental, deve ter compreensão de que seus alunos estão se reconhecendo como sujeitos históricos, portanto deve estabelecer uma metodologia, que abarque diversas estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem. Outro aspecto que ficou enfatizado foi a questão da interdisciplinaridade, no qual a partir da disciplina de história pudemos estabelecer ganchos com outras áreas do conhecimento e diferentes conteúdos.

As vivências estabelecidas pelos alunos favorecem na construção da aprendizagem. Não há dúvida que este trabalho recebeu maior destaque devido o interesse dos alunos em relação a vontade de conhecer, pois a todo momento demonstram-se ativos e participantes no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que o trabalho ainda está em andamento, porém já existem vestígios das internalizações estabelecidas por meio das ações propiciadas.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Véra Lucia Maciel. Educação Patrimonial e ensino de história: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel [et al.]. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EXCLAMAÇÃO: ANUPUH, 2010. p.15-24.
- Guia Básico de Educação Patrimonial**. HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. Brasília: Museu Imperial/ IPANH/ Minc, 1999.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p.171-190, 2006. Ed. UFPR.
- LAHIRE, Bernard. “Fracasso” e “Sucesso”. In: _____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática. 1995, p.47-70.
- LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987.
- MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel [et al.]. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EXCLAMAÇÃO: ANUPUH, 2010. p.25-37.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1942.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Patrimônio, memória e ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Ensino de História: múltiplos ensinoss em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN. 2008. p. 96-101.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. História. In: GUSSO, Angela Mari [et al.] **Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Org. Arleandra Cristina Talin do Amaral [et al]. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação 2010. p. 119-134.

ZANON, Elisa R; MAGALHÃES, Leandro H. BRANCO , Patrícia M. C. Educação Patrimonial: da teoria à prática. Londrina: Ed. Unifil, 2009. escolar

52. O “MOVIMENTO ESTUDANTIL” A PARTIR DE FOTOGRAFIAS PESQUISADAS ON-LINE

Leslie Luiza Pereira Gusmão¹⁴⁵

Universidade Federal do Paraná

leslieluiza@hotmail.com

Orientadora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Resumo: *O presente trabalho analisa o uso de fotografias pesquisadas na internet como fonte de pesquisa para o estudo da História. A atividade foi desenvolvida com alunos do nono ano, numa Escola Rural de Araucária, no Paraná, a partir da implantação do Programa UCAA. Com o desenvolvimento desse trabalho, verificou-se que os estudantes têm bastante interesse em utilizar a internet para as pesquisas escolares, porém, não a empregam de forma inovadora, a maioria deles se ocupa somente de textos relacionados aos conteúdos.*

Palavras-chave: *Fotografia, pesquisa, internet, História*

10. Introdução

O presente artigo expõe uma atividade desenvolvida com um grupo de alunos do nono ano de uma Escola Rural, situada em Araucária, no Paraná. A turma era composta por vinte e seis alunos entre treze e dezessete anos, alguns poucos residem próximos à escola, porém, a maioria deles mora bem distante e têm que usar o transporte escolar, percorrendo longos trajetos.

A justificativa para o desenvolvimento dessa atividade se deu em função da necessidade de relacionarmos o ensino de História e os recursos tecnológicos contemporâneos, especialmente a internet, pois é cada vez maior o acesso dos estudantes à esse meio de pesquisa. No entanto, ainda foi pouco explorado o uso que os mesmos fazem desse recurso, por isso a opção por pesquisar a História a partir de informações disponíveis on-line. Nesse caso, optou-se pela utilização das fotografias, visto que podem servir como fontes de pesquisa no estudo dos conteúdos históricos.

No início de 2011, foi implantado na escola o Programa UCAA (Um computador por

¹⁴⁵ Bolsista CAPES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob orientação da prof^a Dra^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt.

aluno em Araucária). Com isso, cada sala de aula passou a contar com trinta notebooks, os quais podem ser utilizados pelos professores e alunos, mediante um Plano de Trabalho entregue pelo professor ao auxiliar de tecnologia educacional da escola, responsável pelo Programa.

Durante o primeiro semestre os computadores já estavam disponíveis aos estudantes, porém, não havia acesso à internet devido a complicações técnicas relacionadas à localização da escola, lembrando que a conexão à rede de internet nas áreas rurais é bastante difícil no Brasil. Pesquisas recentes demonstram a precariedade na infra-estrutura das escolas rurais, especialmente no que se refere às tecnologias educacionais, já que a maioria não dispõe de laboratório de informática, entre outros. No caso da escola citada, havia laboratório anteriormente, porém, em 2011 o mesmo já estava desativado.

No segundo semestre foi disponibilizada a conexão de rede sem fio à internet, os alunos ficaram bem entusiasmados, solicitando aos professores que utilizassem o recurso nas aulas, o interesse deles foi imediato, porém, a maioria tinha uma ideia bem restrita quanto à pesquisa on-line. Na primeira aula com os computadores em mãos, boa parte deles imaginou que teriam que pesquisar textos na internet e depois copiá-los no caderno. O que nos leva a crer que a ideia de reproduzir o conteúdo exposto na fonte de pesquisa, sem analisá-los ou compreendê-los ainda é comum a muitos alunos, independente do meio utilizado, sejam livros ou mecanismos eletrônicos.

Dessa forma, é válido pensarmos que além de ser um recurso para tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, o uso da internet no ensino de História deve ter uma intencionalidade, deve transformar a relação do estudante com o conhecimento histórico, e não reforçar a ideia de reprodução do conhecimento acumulado.

Nesse sentido, vale destacarmos o pensamento de Schmidt (2011, p. 5), para ela:

As TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação não devem ser consideradas pelos professores apenas como um novo recurso didático para ser utilizado nos processos de ensino de seus alunos, mas também, e principalmente, como um meio capaz de mudar as suas formas de relação com o conhecimento.

O trabalho em questão foi desenvolvido a partir do conteúdo “o movimento estudantil no Brasil e no mundo no presente e no passado”, exposto na Diretriz Curricular de História do município de Araucária sob a perspectiva das Relações de Poder, na categoria

“cidadania”. A partir desse conceito, foram trabalhados textos sobre as manifestações populares ocorridas na França, em maio de 1968, bem como textos sobre o movimento estudantil em Curitiba, no mesmo período.

Ficou evidente o interesse de alguns alunos em conhecer melhor o tema, curiosidade demonstrada com maior vigor após a veiculação (editada) do filme “Zuzu Angel”. Assim, optou-se por estudar mais profundamente o assunto utilizando como fonte histórica fotografias pesquisadas na internet, com a possibilidade de trabalhar em conjunto, já que o recurso está disponível em sala de aula.

A corrente teórica norteadora desse trabalho foi a Educação Histórica, considerando os pensamentos do historiador alemão Jörn Rüsen, que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Serviram também como base para a investigação as contribuições de Isabel Barca, que coordena grupos de pesquisa acerca das ideias históricas de crianças e jovens portugueses, utilizando para isso, estudos de dados empíricos. As investigações nesse campo apontaram que as crianças possuem ideias históricas adquiridas em outras instâncias sociais, anteriores à instituição escolar e tais conhecimentos prévios devem ser considerados pelos professores.

Segundo ISABEL BARCA (2005), para conhecermos as ideias históricas das crianças e jovens é necessário entendermos a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, o que nos leva a perceber as suas carências de orientação em relação ao tempo. Essas carências de orientação da vida prática humana no tempo despertam um interesse cognitivo pelo passado, partindo daí, o professor intervém no sentido de preencher essas lacunas e desenvolver uma cognição histórica, ou seja, uma aprendizagem específica relacionada à epistemologia da História.

11. Desenvolvimento do trabalho

Atualmente, os livros didáticos trazem inúmeras imagens, sejam fotografias, charges, gravuras, entre outras, porém, algumas vezes essas servem apenas como ilustração dos conteúdos. Contudo, na presente atividade, se optou por utilizar fotografias como “fonte de pesquisa” sobre o movimento estudantil. Assim, os alunos poderiam compreendê-las como forma de evidência histórica, considerando a fotografia como uma linguagem documental que representa fragmentos de uma época, acrescentando novas informações aos fatos históricos e

ampliando a possibilidade de aprendizagem. Posteriormente, por meio narrativas produzidas pelos estudantes, buscou-se verificar se as ideias históricas dos mesmos tornaram-se mais complexas a partir do contato com as fontes.

Antes de iniciar a pesquisa on-line, foi realizada uma investigação acerca do acesso desses estudantes aos computadores e à internet fora da escola, dos vinte e seis alunos da turma, apenas quinze possuíam computador em casa, todos com acesso à internet, os demais afirmaram acessar em outros locais como casa de parentes, a opção de utilizar na escola foi enfatizada por todos os estudantes, dois deles disseram acessar através do celular.

Em relação ao uso da internet especificamente para a pesquisa, apenas um dos alunos afirmou que não usa para esse fim. Foi-lhes questionado se a internet pode auxiliar no estudo da História, todos responderam positivamente, entre as justificativas, destacamos algumas¹⁴⁶:

- “Sim, porque tem muito mais conteúdo, que no livro é resumido”. (A.C.P.)

- “Sim, porque no livro tem bastante coisas, mas na internet tem mais coisas”.
(M.R.Z.)

- “Sim, porque podemos encontrar histórias variadas feitas por diversos autores”.
(D.G.)

- “Sim, por que a internet é um meio de comunicação em todo o mundo, a maioria do que nós fazemos é lançada nela, ou seja, tudo o que nós precisamos tá nela”. (J.L.G)

- “Sim. Porque na internet a gente retira muito mais informações”. (R. C. K.)

A partir da leitura dos depoimentos percebeu-se que a maioria dos alunos em questão vê o material didático impresso como limitado, com o conteúdo resumido, cujos textos foram produzidos pelo mesmo autor, já a internet é vista por eles de forma bem mais positiva, a maioria afirmou que os assuntos estudados estão muito mais detalhados do que nos livros didáticos. Contudo, nenhum deles citou a possibilidade que a internet oferece através de vídeos ou imagens, seus pensamentos se voltaram especificamente para textos disponíveis on-line.

Num segundo momento, foi pedido aos estudantes uma pesquisa on-line de imagens sobre o “movimento estudantil durante a Ditadura Militar”. Nesse momento ocorreram algumas dificuldades, tais como: alguns alunos não dominavam o uso da internet, esses tiveram dificuldade em buscar as fotografias, navegar nos sites correspondentes, e posteriormente, necessitaram de auxílio para salvarem no pen drive as imagens escolhidas.

¹⁴⁶ As respostas dos estudantes foram transcritas de suas atividades.

Então, foi sugerida a opção para o trabalho em duplas, o que facilitou a pesquisa, pois utilizaram os computadores com mais desenvoltura, em parceria, chegando a discutir entre si acerca da imagem escolhida.

Dos vinte e seis alunos, apenas uma dupla selecionou uma fotografia colorida, de uma manifestação de estudantes ocorrida no Brasil recentemente, evidenciando uma dificuldade em relacionar o período estudado com as técnicas fotográficas disponíveis na época, os demais escolheram foto “preta e branca”, condizente com o período pesquisado.

Após a pesquisa, cada dupla expôs a fotografia à turma, descrevendo-a e justificando a escolha da mesma. Na sequência, os estudantes responderam o seguinte roteiro:

ATIVIDADE 1

- Por que escolheram essa imagem?
- O que jovens estão fazendo nas imagens mostradas? Quais são suas atitudes?
- Quais são as expressões nos seus rostos?
- Quais são as outras pessoas que aparecem nas fotos, além dos jovens?
- O que você acha que eles estão fazendo?
- Você já presenciou atitudes como essas?

Em relação ao primeiro item, apresentamos algumas respostas:

“Por que achamos essa imagem dramática e comovente”. (C.G.O e S.L.S.)

“Porque os soldados estão armados...” (M.C.Z. e J.C.)

“Porque chama a atenção os guardas batendo no estudante”. (D.K.F. e J.G.M.)

“Ela mostra claramente os guardas prendendo as pessoas que são comunistas”. (R.C.K. e V.R.)

A pesquisa on-line foi realizada através do site Google, na opção “imagens”. A maioria das fotos selecionadas estava disponível em blogs, os quais foram acessados por todos os alunos, bem como os sites correspondentes às fotografias escolhidas, alguns leram os textos, outros se detiveram nos detalhes das imagens expostas.

Na sequência, os alunos deveriam elaborar uma legenda com a descrição das fotos, para que fosse organizado um “banco de imagens” sobre “a atuação dos jovens brasileiros durante a Ditadura Militar”. Houve bastante dificuldade para encontrar nos sites algumas referências, tais como: fotógrafo, data e local onde a foto foi tirada.

Por fim, foi realizada uma produção de texto individual, a fim de verificar se as ideias históricas dos estudantes tornaram-se mais complexas após o contato com essas fontes históricas. O tema do texto era “A participação política dos jovens brasileiros”, foi sugerido aos alunos que fizessem uma análise comparativa entre o período estudado e a realidade atual brasileira.

A partir da leitura das produções textuais, verificou-se que todos os estudantes narraram acontecimentos estudados através dos textos, discutidos em sala a partir do filme Zuzu Angel e das fotografias pesquisadas. Vinte e um dos estudantes relataram com detalhes acontecimentos vistos nas fotografias, tais como: confronto entre policiais e estudantes nas ruas, passeatas de protestos, táticas utilizadas pelos jovens na luta contra a ditadura, entre outros, porém, não mencionaram as fotografias como uma fonte da pesquisa:

“Durante a ditadura militar os jovens eram contra, por isso pixavam as paredes dizendo “abaixo à ditadura” e várias outras coisas”. (K.F.S.)

“Durante o regime militar os jovens julgavam os militares com cartazes e outros pixavam nos muros “abaixo à ditadura” e pediam a paz e a liberdade no país.” (G.D.)

“Na época da ditadura militar os jovens eram contra o governo e no Rio de Janeiro os jovens faziam passeatas protestando com cartazes...” (B.F.H.)

Desses vinte e um relatos, doze alunos mencionavam cenas do filme Zuzu Angel, lembrando as características do personagem Stuart Angel, militante e desaparecido político. O que demonstra o impacto do cinema e também o apelo que esse recurso exerce sobre os jovens, auxiliando também no estudo da História.

Apenas três alunos mencionaram diretamente as fotografias como fonte, contudo, dando maior ênfase à utilidade da internet para a pesquisa. São eles:

“Na internet tinha várias fotos com pessoas cheias de cartazes contra a ditadura”. (C.G.O.)

“Eu acho que as fontes históricas estudadas são boas porque todos eles explicam bem, a gente entende, a imagem no computador ajuda para a gente ter uma noção de como eram as manifestações como: “a passeata dos 100 mil”. (A.C.P.)

“Na internet podemos ver fotos das passeatas dos jovens”. (V.R.)

Esses três alunos fizeram uma relação passado/presente enfatizando a ideia de participação política dos jovens do passado, e de alienação dos jovens da atualidade:

“Hoje em dia os jovens não participam da política, é raro isso acontecer...” (C.G.R.)

“Na minha opinião, os jovens fizeram o que era certo, lutaram pelos seus direitos, minha opinião sobre os jovens de hoje já não é a mesma...” (A.C.P)

“Os jovens durante a ditadura militar no Brasil, eles lutavam porque queriam ter liberdade quando mais velhos e etc. E eu acho importante que os jovens participem da política para que eles tenham boas opções”. (V.R.)

A partir de alguns trechos das redações percebeu-se a influência que a mídia televisiva exerce sobre os alunos, especialmente no que se refere aos movimentos sociais contemporâneos:

“Hoje em dia muitos jovens participam de movimentos estudantis, pedindo melhorias na educação, saúde e melhores condições de vida, mas muitos desses movimentos querem forçar ou até brigar por melhorias, o que causa confrontos entre policiais e jovens.” (D.G.)

“Os jovens atualmente estão se juntando e fazendo protestos contra os militares, eles destroem (queimam) coisas públicas para protestar.” (M.R.Z.)

“Desde a ditadura militar os jovens estavam lá presente, lutando pela verdade, pela justiça. Hoje são vistos como vândalos, sem limites, já que uma minoria lutam por causas nobres.” (E.P.B.)

12. Considerações finais

A partir do desenvolvimento desse trabalho verificou-se que os estudantes em questão têm bastante interesse em utilizar a internet para as pesquisas escolares em geral, porém, ainda não têm o hábito de utilizá-la de forma inovadora, através de recursos audiovisuais, a maioria deles se ocupa de textos específicos sobre os conteúdos.

Além disso, a maior parte dos estudantes não mencionou o uso das fotografias como fontes históricas, apesar de fazerem referências indiretas ao conteúdo visualizado nas mesmas. Tal resultado leva a reflexão acerca da necessidade de aprofundarmos as discussões a respeito de como a História é pesquisada por historiadores (a partir das fontes históricas), e como ela pode ser estudada na escola.

Para analisarmos sob essa perspectiva ressaltamos as contribuições de Jörn Rüsen na área da didática da História, expondo seu pensamento quanto à relação da Teoria da História com o ensino de História, lembrando que não deve existir distanciamento entre as reflexões acadêmicas acerca da “natureza da História” e as reflexões didáticas relacionadas à função da

História na vida prática.

Para ele (2001, pág 31):

A ciência da História não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática ocorre nela permanentemente. Isso fica mais do que suficientemente claro em uma teoria da história que não limite sua reflexão sobre as carências de orientação, as formas de apresentação e as funções de orientação existencial (...).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento histórico produzido no meio acadêmico deve ser sintetizado e adaptado ao contexto do ensino escolar, suprimindo as carências de orientação dos estudantes, dando significância, e não apenas oferecendo um acumulado de informações, em geral vistos como única possibilidade de aprendizagem.

Quanto ao tema escolhido para aprofundarmos o conceito substantivo Regime Militar, os alunos demonstraram bastante empatia, o tema relacionado especificamente aos jovens os cativou e a maioria ficou bastante sensibilizada com o contexto social conflituoso do período, havendo uma identificação com os personagens históricos estudados.

Face ao exposto, percebeu-se que são variados os níveis de cognição histórica desses estudantes, alguns apresentaram um pensamento histórico mais complexo, utilizaram os conceitos estudados na disciplina para se orientar em relação ao presente. Outro grupo apresentou uma compreensão sobre os conceitos estudados através de documentos, porém, sem relacionar com o presente.

É válido ressaltar que o uso da internet para a pesquisa em História foi bastante motivador para os estudantes, especialmente com esse recurso disponível em sala de aula. Existem limitações, porém as dificuldades tendem a diminuir à medida que as tecnologias educacionais tornarem-se freqüentes no cotidiano escolar, o que se efetivará quando as discussões acerca do tema se intensificarem. Além disso, com a sistematização e divulgação das experiências realizadas, os educadores poderão trocar ideias e aprofundar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArte, 2005. p. 15-25

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da História- Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

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.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Ed. – São Paulo: 2009.

53. A PRESENÇA DA TEMPORALIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS-ALUNOS

Lidiane Camila Lourençato

Tivemos como base para a elaboração deste artigo a dissertação intitulada de “A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio; uma investigação com a metodologia da educação histórica”. Esta investigação contou com uma pesquisa de campo realizada em duas escolas estaduais brasileiras, localizadas no município de Londrina-Pr, utilizou preceitos da Educação Histórica e teve como suporte autores como Rüsen (1989, 2001, 2010), Barca (2000, 2008), Schmidt (2008). O objetivo central foi compreender como, depois de onze anos de escola, os jovens-alunos identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática. Consideramos os sujeitos desta pesquisa através da categoria de jovens-alunos, uma vez que entendemos que esta condição contribui na formação da consciência histórica e do pensamento histórico. Elegemos como suporte para a discussão destes conceitos autores como Hobsbawn (1995), Sacristán (2005), entre outros. Percebemos a partir de observações das aulas de História e da análise do instrumento de pesquisa com formato de questionário, como estes jovens-alunos trabalham com os conceitos históricos, como por exemplo, temporalidade, fonte histórica, como lidam com o caráter de evidência histórica, assim como quais as relações que estes sujeitos estabelecem entre a história e a vida prática. Porém, neste artigo temos como foco de discussão como estes jovens-alunos concebem a temporalidade em relação com a História e com sua vida prática.

O presente artigo trás uma parte da discussão presente na dissertação de mestrado denominada de “A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica” realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tem a pretensão é analisar como depois de onze anos de escola, os jovens alunos concebem a temporalidade em relação com a História e com sua vida prática.

A pesquisa que deu origem a este artigo se configura como uma pesquisa qualitativa, onde escolhemos como métodos para realizá-la a observação direta e a aplicação de um instrumento de pesquisa composto por questões dissertativas. Esta observação se faz necessária para o conhecimento do campo de investigação e dos sujeitos que participaram da mesma. Devido à necessidade de fazer um recorte, neste trabalho faremos uso da análise de algumas questões que constavam no instrumento de pesquisa e utilizaremos as observações para auxiliar nesta análise.

Este trabalho situa-se no campo denominado Educação Histórica que por sua vez tem como uma de suas preocupações de pesquisa buscar elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial de crianças e jovens, tendo em conta que o campo principal de investigação é a educação formal e informal.

A Educação Histórica compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as

evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica.

Justificando a relevância deste estudo, temos as proposições das atuais Diretrizes Curriculares da Educação Básica, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Brasil, concebendo que a finalidade da História:

[...] é a busca da superação das carências humanas fundamentadas por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (CURITIBA, 2008, p.47)

O ensino de História, segundo as diretrizes, tem por objetivo a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

Para Jörn Rüsen (2001), pesquisador que teoricamente sustenta as Diretrizes e esta pesquisa, a História serve para auxiliar a formação da consciência histórica, sendo esta “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”, ou seja, a consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações reais da vida presente, ajudando-nos a compreender a realidade passada para entender o presente. Para ele

[...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

A formação da consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações cotidianas. Neste sentido, Schmidt e Garcia (2005) afirmam que esta

[...] tem uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005. p.301)

Para Rüsen (2001), o conhecimento histórico, sendo um processo “genérico e elementar do pensamento humano”, é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. Para o autor, a consciência histórica é a realidade em que se pode entender o que é a História e porque ela é tão necessária. Esta é vista como vital para a vida humana, pois é a “essência das operações mentais” com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. Desta forma, o homem organiza as intenções de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica, vista como um guia

do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Ele afirma que:

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Para Rüsen (2010), a consciência histórica funciona como modo específico de orientação em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Ele afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática e também define que “a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas”. (RÜSEN, 2010, p.74)

O autor ainda afirma que a consciência histórica é o local em que o passado fala e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica, onde ele afirma que:

Narrativa (histórica) designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p. 61)

Porém, a narrativa nem sempre é histórica, ela apenas adquire este sentido quando o passado é interpretado com relação à experiência e quando esta passa a ter uma função, ou seja, é uma interpretação do passado e serve para torná-la presente. O passado, através da narrativa, dá sentido ao presente, o que quer dizer que motiva, interpreta, orienta o presente, de forma que a relação do homem com o mundo possa ser pensada na perspectiva do tempo. (RÜSEN, 2001, p.155-156)

Para a Educação Histórica, a temporalidade tem um papel importante em seus estudos, e está muito presente em suas pesquisas. Na visão deste campo da educação, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a consciência histórica, conceito bastante importante e que já discutimos, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal. Como vimos até o momento, a consciência histórica está ligada à forma em que utilizamos a experiência temporal em nossas vidas, tornando o conceito de tempo importante para a compreensão da consciência histórica.

Partindo da concepção da Educação Histórica, onde a formação da consciência histórica não é apenas construída pela educação formal, neste trabalho discutiremos acerca de dois conceitos, jovens e alunos, pois entendemos que esta condição influencia a formação da consciência histórica mesmo no âmbito da escola.

O conceito de jovem pode ser entendido de diversas formas, pois a ideia de jovem é construída social e culturalmente, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Assim, não buscamos uma única definição para este conceito.

Uma definição que podemos encontrar pode remeter a um período de vida dos sujeitos que se define por características biológicas e culturais. Nessa perspectiva, o jovem, muitas vezes, rejeita a condição de adulto e suas rejeições expressam uma não aceitação de valores rígidos, indicando novas expectativas.

Para Castex (2008), o conceito de juventude pode ser entendido como uma categoria sociológica que mostra o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade. Sendo esta uma fase da vida marcada por instabilidade, associada a determinados "problemas sociais".

Porém, Dayrell (2003) ao analisar a forma como estes jovens pensam a sua condição de juventude, compreende que estas ideias podem ser desconstruídas, pois nem sempre a juventude é vista por eles como uma etapa de transição, mas sim como o presente, momento a ser vivido e pensado e, muitas vezes, se destacam em atividades culturais por ser a opção que lhes é dada. Estes não veem a passagem para a juventude como um momento de crise, porém têm medo da vida adulta, pois nesta fase terão que trabalhar, sustentar família, o que tiraria um pouco a liberdade que eles têm no presente.

Como afirmamos acima, estes jovens recebem mais uma categorização que é de alunos. A sociedade, muitas vezes, impondo mais esta condição a estes sujeitos acaba influenciando o seu modo de ser e de pensar.

Sacristán (2005, p.17) vê que em salas de aula encontramos “seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles”. Para o autor o mundo mudou, os alunos também, portanto devemos mudar nossas representações do mundo e dos alunos. O grande problema, segundo ele, de falta de simpatia dos alunos com a escola está na forma em que os conteúdos e a cultura escolar estão compostos.

Edwards (1997), pensando os alunos em situação escolar, considera-os como sujeitos sociais, procurando construir "o sujeito educativo" no que ele é e não no que “deve ser”, pois

[...] os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. [...] A vida se desenvolve para o sujeito e seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão [...] A relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões. (EDWARDS, 1997, p.13).

Elegemos como sujeitos desta pesquisa os jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Londrina, que denominaremos de escola “A” e escola “B”. Apesar de não entendermos a escola como única formadora, acreditamos que ela consiste em formação progressiva de alguns conceitos importantes para a formação da consciência histórica como, por exemplo, tempo, evidência, documento histórico e que, estar no último ano, nos daria uma representatividade de como a escola contribui na formação destes conceitos.

Por atribuir grande importância à discussão de que categorias os sujeito desta pesquisa estão inseridos, como já mencionamos, optamos por não apenas olhar as categorias jovens e alunos pela perspectiva teórica, ou seja, trabalhar apenas com concepções de autores que procuram pensar estes conceitos. Então, em nosso instrumento de pesquisa indagamos aos jovens-alunos o que era ser jovem e o que era ser aluno em suas opiniões.

Utilizamos como método de análise do instrumento de pesquisa, o agrupamento de respostas semelhantes, formando a partir das respostas algumas categorias que ficaram em torno de entender o conceito de jovem em uma perspectiva do presente ou do futuro.

Ao realizar as análises, não encontramos diferenças consideráveis nas respostas dos jovens-alunos das duas escolas, portanto, neste artigo, trabalharemos sem fazer a diferenciação das duas escolas.

Observamos nas respostas dadas pelos jovens-alunos uma maior representação de que ser jovem estava ligado a aproveitar o momento, curtir a vida, ser feliz, ou seja, preocupação com o presente. Esta concepção se aproxima da que Dayrell (2003) relatou ser a ideia dos jovens, pois a juventude não é um momento de transição e sim o presente, o qual deve ser vivido, aproveitado, sem ter grandes preocupações com o futuro. Como nas respostas transcritas abaixo:

“É ser feliz, é poder fazer determinadas coisas quando quisermos.”

“Ser feliz, curtir a vida, correr atrás dos sonhos, buscar o que você gosta, ser quem eu sou e fazer o que quero fazer.”

“É curtir a vida tranquilamente sem pensar em problemas.”¹⁴⁷

Outro grande número de respostas encontradas foi a ligação feita por estes jovens-alunos entre a juventude e a liberdade. Nesta fase eles deixam de ser vistos como crianças, seus pais e a sociedade começam a impor responsabilidades e assim estes ganham mais confiança. Esta ação dos adultos de começarem a dar credibilidade e liberdade para os jovens se configura como uma preparação para o futuro, na qual estes vão ganhando mais espaço de ação, apesar de serem vigiados e tutorados pelos adultos. As argumentações que obtivemos a este respeito foram:

“Ser jovem é ser livre.”

“Ser jovem é ter liberdade, e não ter tantas responsabilidades”

Em outras respostas, a ideia de preparação para o futuro, ou seja, uma preocupação com o futuro ficou mais clara, onde os jovens-alunos associaram diretamente a juventude como uma fase de preparação para o futuro, como uma época de aprendizagem, de ser uma pessoa moderna. Esta fase também é vista como o momento de realizar as ações que garantirão um futuro do jeito que eles planejam.

“Estar disposto a aprender, correr atrás dos objetivos, planejar, sonhar, estudar, conquistar e aproveitar todas as oportunidades.”

“É pensar no futuro, para construir uma vida estável.”

“É a fase mais complicada, porque é quando você está deixando de ser criança e virando adulto, que tem que tomar decisões difíceis para definir seu futuro “responsabilidade”

Outra questão que levantamos no instrumento de pesquisa diz respeito ao entendimento dos jovens sobre a condição de aluno. Nesta questão, alguns jovens-alunos associaram ser aluno à escola, à obrigação de frequentá-la, de seguir ordens, fazer as tarefas pedidas, como podemos observar nas respostas:

“Sentar em uma cadeira e ouvir o professor falar.”

“Ficar sentado na cadeira do colégio até a bunda doer, ser responsável pelas atividades, fazer tarefas, tirar notas boas etc.”

Outros, por sua vez, ligam a ideia de aluno com a vida futura, a obrigação de estudar para garantir um futuro melhor, se aperfeiçoar. Muitas vezes, essa ideia não está associada apenas à aprendizagem da escola, mas em todos os lugares. Esta concepção está ligada à ideia de futuro.

“É ser o que você mais deseja, investir no futuro e construir pessoas que lutam pelo Brasil melhor e viver conforme almejamos.”

“É aquele que pode aprender, para no futuro ter uma profissão, etc”

“Ser aluno é querer a cada dia traçar novos caminhos, adquirir conhecimentos e ser alguém.”

¹⁴⁷ Optamos por transcrever as respostas dos jovens-alunos da mesma forma que eles escreveram, sem realizar correções.

“Ser aluno é uma fase da vida onde você faz escolhas de que você vai querer se formar futuramente.”

Para alguns, ser aluno é aprender, e esta aprendizagem não está restrita a um lugar ou um momento, pois ela ocorre a todo tempo, como nas respostas abaixo:

“Enquanto você está aprendendo, é considerado aluno, não somente na escola, mas em questão da vida mesmo.”

“ter oportunidade de conhecer coisas novas todos os dias.”

Foi possível através das respostas dos sujeitos desta pesquisa perceber como eles próprios veem sua condição de existir atual ligada à ideia de ser jovem e aluno. Ao trabalhar com estes conceitos, conhecemos um pouco melhor a maneira como vivem, a relação que estes estabelecem com a escola e com os sujeitos que a formam.

Notamos também que suas ideias a respeito de ser jovem e aluno estão bastante ligadas à concepção de presente e futuro, onde muitos veem sua condição como uma forma de se preparar para o futuro que os espera, ou seja, a condição de jovem e de aluno na maioria das respostas é uma condição transitória, de passagem para outra fase. Os jovens entendem sua condição como tempo da aprendizagem para a vida futura, o que pode ser aproveitado pelos professores para pensar metodologias de aprendizagens para o Ensino Médio.

Uma questão presente no instrumento de coleta de narrativas desta pesquisa versava a respeito de como eles definem o que é História e se eles consideram importante estudá-la. Após fazer uma leitura prévia das narrativas elaboradas pelos alunos, optamos por analisar as questões através do conceito de temporalidade, pois sentimos que esta ideia permeava fortemente as respostas dos alunos.

Notamos que a maioria das respostas destes alunos considerava a História como algo que retratava os acontecimentos do passado e que seria importante para conhecermos o passado. Nestas respostas os alunos não citaram em nenhum momento uma relação entre o passado com outras temporalidades, como o presente ou com o futuro, momento de perspectiva. Esta concepção de tempo está mais ligada ao que chamamos de tempo vivido, ou seja, é o tempo biológico, tempo da experiência individual. Segundo Bittencourt (2011, p.200), “o tempo vivido é também o tempo biológico que se manifesta nas etapas da vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice”. Portanto, para esses alunos, é passado quando é anterior ao tempo vivido por eles. Alguns exemplos deste tipo de resposta podem ser abaixo:

“História é uma retrospectiva do passado, de tudo que aconteceu. E é muito importante o estudo de história para que possamos entender coisas que foram importantes, mas que não tivemos chance de viver.”

“História nos mostra a vida antes de existirmos, como era a cultura e os modos antepassados, os acontecimentos. É importante saber a história de antes para entender nossa história.”

“São relatos importantes que aconteceram com o passar dos anos. Acho importante sim, pois aprendemos mais sobre nossos antepassados.”

Outras respostas se referiram à utilidade da História para o presente e para o futuro. Esta concepção dos alunos mostra que a História não serve apenas para entender o passado, mas que, através do entendimento deste, também podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta concepção se aproxima da utilizada e defendida pela Educação Histórica e pelo teórico Rüsen (2010), o qual declara:

[...] A consciência histórica mistura ‘ser’ e ‘dever’ em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. (RÜSEN, 2010, p.57)

Este também é um dos objetivos dados à História pelas Diretrizes Curriculares do

Estado do Paraná (2008), que já discutimos anteriormente, onde afirma que:

A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. [...] (CURITIBA, 2008, p.47)

A História, neste âmbito, serve como orientadora do presente, onde através das inquietações do presente relembramos e reinterpretemos o passado. Através desta reinterpretação podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta visão é ilustrada nas seguintes narrativas:

“História é a ciência que estuda o passado e o relaciona. Acho, pois vendo/estudando o passado conseguimos entender o “porque” das coisas, compreendemos melhor o presente e podemos imaginar o futuro.”

“Através dela podemos entender o passado e ver como as coisas mudam, e assim se preparar melhor p/ o futuro.”

“História é algo que te ajuda a conhecer o passado, entender o presente e mudar certos pontos do futuro. Sim pelo fato de conhecermos o que aconteceu.”

As narrativas acima mostram que os alunos consideram a importância do passado para o presente como também para o futuro, pois através do conhecimento das duas temporalidades podemos estabelecer uma perspectiva do futuro.

Nas narrativas destes jovens alunos chamou nossa atenção a grande quantidade de vezes que a palavra futuro aparece na concepção de História. É uma forma de ver a História em movimento e demonstra que algo está sendo feito de forma que os alunos percebam o movimento do passado em direção ao futuro.

Após estabelecermos as análises do instrumento de pesquisa, percebemos que as ideias não se apresentam de forma isolada uma da outra. A intenção inicial deste trabalho era caracterizar os sujeitos que participariam desta pesquisa e posteriormente analisar a forma que concebem a História, suas consciências históricas e qual a relação que estes estabelecem com a evidência histórica. Apesar de considerarmos, desde o início, que a condição destes sujeitos, o meio em que vivem interferem na consciência histórica e na forma de conceber e lidar com a temporalidade, percebemos uma aproximação das ideias que estes têm de si e da forma que eles pensam a História.

Esta visão ficou mais clara quando analisamos as respostas que estes deram para o que achavam ser jovem e o que era História em sua opinião. Para os jovens-alunos desta pesquisa, a ideia de juventude está relacionada a uma noção de temporalidade, pois alguns afirmam que ser jovem está ligado ao seu tempo presente, aproveitar a vida, porém muitos estabelecem um laço entre ser jovem com o futuro. Esta ideia de futuro ganha um significado de horizonte de expectativa, pois o tempo presente e a juventude devem garantir o futuro, portanto ser jovem na opinião destes é “se preparar para o futuro”, “aprender”, “buscar realizar seus objetivos”, “pensar no futuro para ter uma vida estável”. Esta preocupação com o tempo também se mostrou presente nas respostas que estes deram para como definiriam o que é História e se é importante estudá-la. Tivemos várias respostas, como já discutimos acima, dizendo que a História era importante para entender o presente, e que é através dos acontecimentos do passado que o entendemos, ou seja, é através do questionamento do presente em direção ao passado que podemos entender o presente. Porém, tivemos algumas respostas em que os alunos também atribuíram importância da História ao futuro, pois seria através do conhecimento do passado e o entendimento do presente que poderíamos planejar o futuro, ou seja, mais uma vez o futuro é visto como um horizonte de expectativas. Rüsen (2010) redige o

seguinte argumento para relatar sobre a orientação temporal que a História proporciona:

[...] O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal. (RÜSEN, 2010, p. 56)

Barca (2004, p.397) afirmou que “os jovens constróem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola” da mesma forma que pudemos constatar nas narrativas dos alunos aqui analisadas. Com esta constatação reforçamos a importância do trabalho com a temporalidade para a orientação da vida prática dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em históricas. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

CURITIBA. Secretaria Estadual da Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>. Acessado em: 12 out. 2010

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set./out./nov./dez. 2003.

EDWARDS, Veronica. *Os sujeitos no universo da escola*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

RÜSEN, J. Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. _____. *O aluno como invenção*. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Jörn Rüsen: o ensino de história*. Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. B. Perspectivas da consciência histórica e a da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v.12, n.1, p.81-96, jan./jun. 1998.

54. A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA

Lilian Costa Castex¹⁴⁸

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Brasil

li.castex@ibest.com.br

Pura Lúcia Oliver Martins¹⁴⁹

Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil

pura.oliver@pucpr.br

Resumo: A temática do trabalho que apresentamos tem a intenção de problematizar questões que dizem respeito à presença da Educação Histórica na Formação de professores que atuam do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Curitiba, introduzindo referenciais teóricos a partir das contribuições de RÜSEN (2001), LEE (2006), BARCA (2000, 2006), SCHMIDT e GARCIA (2006), investigadores preocupados com o ensino de história, a educação histórica e a consciência histórica de crianças e jovens. Os professores, em seus estudos analisaram os conhecimentos prévios, definiram ações pedagógicas e apresentaram a metacognição de alunos em encontros do curso de história no primeiro semestre de 2012. Verificou-se a relevância de considerar a Educação Histórica como perspectiva em aulas de história, expressas nas narrativas dos professores das escolas municipais de Curitiba em encontros de Formação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Histórica. Ensino de História.

Nos últimos anos, tenho dedicado minhas investigações com alunos e professores da Rede Municipal de ensino de Curitiba, buscando aproximar o ensino de história e a escola fundamental. Com meus estudos e investigação realizados no mestrado na Universidade Federal do Paraná, a respeito da Educação Histórica verifiquei a possibilidade de novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem de história junto aos alunos da escolarização básica.

Ao propor para o ano de 2012 um curso de Formação continuada para professores que atuam com os anos iniciais, a ideia é o aprofundamento teórico e metodológico sobre o ensino de História, e uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico. Essa proposta é destinada aos professores e pedagogos que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba do 1.º ao 5.º anos. Tem ainda, como objetivo, levar ao grupo de participantes a perspectiva de estudo da Educação Histórica e o acesso às experiências de outros professores

¹⁴⁸ Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

¹⁴⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

que a adotam, assim como propostas de trabalho com as turmas de alunos de 6 (seis) a 12 (doze) anos (em anexo). É importante destacar que esses professores, podem participar de cursos de formação, à sua escolha, ofertados pela mantenedora, em todas as disciplinas, durante o ano letivo. Os cursos são ofertados nos dias de permanência concentrada dos profissionais para organização escolar, planejamento, avaliação e cursos entre outras atividades extracurriculares. São profissionais que possuem graduação em História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, entre outros cursos, e que ministram todas as disciplinas em suas turmas de ensino básico, denominados de professores generalistas. Sendo assim, os cursos objetivam uma metodologia de ensino que propiciem aos professores subsidiar seu trabalho com a disciplina¹⁵⁰. Para quem propõe o curso é significativo tentar atender os professores em suas necessidades. O que é necessário para suscitar o interesse dos professores com a disciplina de história e o processo ensino/aprendizagem?

Partindo do pressuposto que é possível o ensino de história em classes do ensino fundamental, considere a importância dos professores se aproximarem da História e do ensino de história conhecendo estudos, preocupações e resultados de investigadores que estudam as diferentes situações do ensino e da aprendizagem que ocorrem tanto no Brasil como em outros países e que trabalham com a Educação Histórica. Para tal, a seleção de autores como Peter Lee e Rosalyn Ashby, da Inglaterra, Isabel Barca em Portugal e no Brasil Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia, entre outros, que buscam novas possibilidades do conhecimento histórico junto aos alunos. Procedimentos foram organizados para o desenvolvimento do curso como: a carga horária do curso, o que e como abordar sobre o ensino de história, como relacionar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação propostos nas Diretrizes Curriculares de Curitiba, a Educação Histórica, os procedimentos didáticos e a disciplina, o envolvimento do professor e dos alunos com a História e principalmente com o conhecimento histórico dos alunos.

Na tentativa de trabalhar com as ideias postas na Educação Histórica, em curso de Formação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com os professores do ensino fundamental, é necessário ter em vista o que SCHMIDT e GARCIA (2006) colocam a

¹⁵⁰ A Educação Histórica vem sendo gradativamente incorporada aos cursos de Formação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental tem desenvolvido investigações com seus alunos e participado de eventos a respeito do ensino de História e Educação Histórica, entre os quais as X Jornadas Internacionais de Investigação em Educação Histórica. Os professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, participam de assessoramentos ou cursos de Formação em situações mais pontuais.

respeito do contexto da Educação Histórica e do trabalho pedagógico na escola de ensino fundamental. As autoras entendem

“o aluno como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia: as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno” SCHMIDT e GARCIA (2006, p. 23).

As reflexões que as autoras apresentam referem-se aos alunos brasileiros das séries iniciais com os quais foi possível fazer uma ação investigativa revelando a plausibilidade de um trabalho pedagógico onde eles participaram e apresentaram uma consciência histórica a partir do trabalho com fontes históricas, os documentos em arquivo familiar.¹⁵¹ Os procedimentos adotados pelas investigadoras indicaram possibilidades de trabalho com a História e alunos dos anos iniciais.

1. As etapas para o desenvolvimento do curso Formação.

1.1 O primeiro encontro presencial.

Em primeiro lugar foram apresentados documentos produzidos por investigadores que pensam o ensino de história e como os alunos conseguem produzir uma consciência histórica. Para esse trabalho foram selecionados artigos que tratam de conhecimentos que sustentam as ideias a respeito da Educação Histórica. Um deles, a Aula-oficina (BARCA, 2004), documento que apresenta os passos para se pensar o trabalho pedagógico com os alunos de modo a buscar novos procedimentos didáticos para uma aula de história, destacando o trabalho com a interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação. Para a autora, quanto ao conhecimento histórico,

“ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo seu desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 134).

A partir do artigo e das reflexões sobre a Aula-oficina é possível dar destaque para o trabalho com fontes em sala de aula. As fontes, tanto ao professor quanto aos alunos, os aproximam com o argumento de plausibilidade do passado. Como fazer o aluno pensar sobre o passado que não vivenciou? Ao tratarmos de alunos dos anos iniciais, as fontes que podem

¹⁵¹ Documentos em arquivo familiar são os objetos, vestuário, fotografias e documentos impressos ou escritos como: certidão de nascimento, carteira de identidade, certidão de batismo, certidão de óbito, passaporte, cartas, testamentos, registro de terras entre outros, que as famílias tem sob sua guarda para preservar a memória e a história de seus familiares.

ser utilizadas são as que se referem à sua vida e a de seus familiares, portanto, os documentos em arquivo familiar tanto do presente quanto do passado auxiliam no conhecimento histórico.

Para o ensino da História é necessário atividades com documentos em sala de aula que respondam as perguntas e problematizações de professores e alunos e aprender a “ler” as fontes históricas diversas. No curso de Formação, significa trazer fontes diferentes e analisá-las com os participantes para que possam, mais a frente, proceder da mesma maneira com seus alunos. No Ambiente Virtual, busca-se as fontes a partir do tema que cada professor vai trabalhar com sua turma/ano na escola.

Com o intuito de subsidiar os professores, apresenta-se o Caderno Pedagógico-História (Curitiba, 2006), material elaborado para orientação pedagógica onde se encontra a metodologia de ensino para o ensino fundamental. São apresentados os fundamentos teóricos e o encaminhamento metodológico: a investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes; a classificação ou agrupamento de informações; a problematização e exploração dos conteúdos escolares e avaliação. Na sequência, os professores participantes do curso, selecionam um tema, segundo os objetivos e conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares para a educação de Curitiba (2006), a ser desenvolvido com os alunos na escola. Orienta-se para que o professor investigue os conhecimentos que os alunos já possuem, as ideias prévias

“adquiridas nas experiências sociais, isto é, junto aos familiares, no processo de escolarização e na mídia. Para investigar os conhecimentos prévios, pode-se iniciar com uma “chuva de ideias”, registrando no quadro um “conceito chave” do conteúdo trabalhado, e solicitando que os estudantes falem, escrevam ou desenhem o que sabem sobre aquele conceito” (Curitiba, 2006, p. 9).

1.2. O segundo encontro presencial: a inserção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no curso de Formação.

Uma das possibilidades de organização e realização de um curso é integrar tecnologias para possibilitar o acesso aos profissionais de novas linguagens para o ensino. Sendo assim, para fazer um trabalho efetivo que pudesse envolver os participantes do curso ao seu trabalho com os alunos, organizou-se um cronograma do curso para o primeiro semestre de 2012, entre os meses de abril, maio e junho, em quatro encontros presenciais e datas para atendimento on-line (à distância). Foram organizadas as atividades presenciais, o trabalho com os alunos nas escolas e atividades desenvolvidas e postadas com a ferramenta Moodle¹⁵². Para trabalhar com

¹⁵² A ferramenta Moodle é uma plataforma de educação à distância, de acesso free (sem licença para uso). É necessário um servidor para instalação da plataforma e disponibilizar o link de acesso a esta plataforma na internet. O acesso deve ser configurado conforme a Instituição designar. Neste caso, para a Instituição - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - o padrão de acesso é através de login e senha, previamente

essa ferramenta foi necessário dedicar uma parte do segundo encontro presencial para o acesso, conhecimento e utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pelos professores participantes.

É de responsabilidade do professor docente do curso: a organização e preparação das atividades presenciais; a organização da página do curso, no AVA, que compreende: a seleção das atividades ou documentos para postagem, acompanhamento das atividades solicitadas aos participantes e orientação para continuidade das atividades desenvolvidas junto aos alunos nas escolas. É de responsabilidade dos participantes além da participação nas atividades presenciais e do trabalho com seus alunos na escola, a postagem dos procedimentos didáticos desenvolvidos e da apresentação dos resultados da investigação realizada no ambiente Moodle, assim como, no último encontro presencial apresentar o trabalho realizado. Com a apresentação de ferramenta Moodle, foi inserido um espaço digital /virtual com o nome do curso e os participantes foram inscritos para acessar o ambiente. (anexo 2). Nesse espaço virtual foi feita a postagem dos trabalhos das professoras com os seus alunos, os conhecimentos prévios e posteriormente a metacognição; a tutoria on-line para orientação dos encaminhamentos metodológicos dos participantes nas atividades escolares; atividades relativas ao trabalho com fontes e pesquisa on-line;

Na segunda parte do encontro presencial é o momento das apresentações dos conhecimentos prévios e orientações sobre como categorizar as ideias dos alunos com vistas aos possíveis encaminhamentos. Ao analisar as respostas de cada aluno, o professor conhece o que ele pensa e qual conhecimento tem a respeito do tema a ser desenvolvido com a turma na sala de aula.

1.3. O terceiro encontro presencial: O trabalho com a proposta curricular da SME.

Os professores fazem a leitura dos temas presentes no Caderno Pedagógico e, selecionados para o trabalho escolar tendo como perspectiva o trabalho com fontes: História Local; Famílias na sociedade hoje; Cidadania: direitos de deveres; A construção de identidades: ser criança; Identidade paranaense e organização política do Paraná; Construção do espaço e da identidade cultural paranaense. Todos os temas contemplam a proposta curricular da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Novas informações para dar subsídios aos professores a respeito do desenvolvimento das atividades em classe e como buscar sites para trabalhar com os alunos, a partir das sugestões obtidas nos encontros

cadastrado, pelos participantes do curso. Este Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado apenas para os cursos da SME para os Profissionais da Educação do Município de Curitiba.

presenciais.

1.4. O quarto encontro presencial: Considerações do tema desenvolvido em sala de aula e o ensino da História.

As atividades desenvolvidas com os alunos são apresentadas e cada participante pode tecer as suas considerações de como aconteceu a didatização dos conhecimentos históricos durante o processo do ensino e aprendizagem da sua turma. Ao apresentarem as narrativas e fazer a comparação dos Conhecimentos Prévios e da Metacognição dos alunos, os professores narram o que conseguiram perceber a respeito das mudanças ou permanências dos conhecimentos históricos, primeiro de cada aluno e posteriormente dos avanços da sua turma.

Nesse artigo, apresenta-se uma das análises realizadas durante o quarto encontro presencial e que serve como reflexão para se pensar a Formação continuada dos professores como um dos fatores de intervenção, como professor-investigador, no processo de escolarização e do ensino de história. Ao investigar as ideias dos alunos, o professor toma ciência do pensamento histórico da turma e essa ação impõe uma reflexão sobre essas ideias indicando quais os encaminhamentos a seguir e utilizar tais como: recursos didáticos, fontes históricas, midiáticas, manuais didáticos, entre outros e que podem ser mais adequados para aquela turma. Como professor-investigador, as suposições, a respeito do que pensam os alunos, são deixadas de lado. Em suas narrativas, durante os encontros presenciais os professores relataram “Veja só professora o que meus alunos pensam dos indígenas” (Joana, professora do 3º ano) comentário ao ler a narrativa do aluno “Os índios andam nus e moram em aldeias”(Marcos, 9 anos, 3º ano) e “índios comem gente” (Rosa, 8anos, 3º ano) e Pedro “fazem artesanato e moram na cidade” (João, 8 anos, 3º ano) ¹⁵³, a professora argumentou “Tenho que pensar em atividades para mudar essas ideias”.

Tendo como referência os 25 alunos da professora Marcela que atua no 2º ano do ensino fundamental e, que trabalhou com o tema Identidade – Ser criança, foi possível tecer considerações sobre a possibilidade da Educação Histórica como um modo de ensinar história, nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a narrativa da professora e os conhecimentos históricos representados em narrativas dos alunos, as investigações de Hilary Cooper trazem contribuições para pensamento histórico das crianças do ensino básico e o

¹⁵³ As narrativas dos alunos fazem parte das investigações dos conhecimentos prévios realizadas pelas professoras participantes do curso “Ensino de História: a relação entre a concepção, os conteúdos e a metodologia”. O curso ocorreu no primeiro semestre de 2012, como Formação continuada para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/Brasil.

ensino de História.

“Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa” (COOPER, 2006).

A investigação de Hilary Cooper auxilia-nos a refletir a respeito do pensamento dos pequenos. Segundo COOPER, “as crianças de 6 a 11 anos [...] todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados”, mas só isto não basta, é necessário, com auxílio da mediação pedagógica, superar essas ideias fragmentadas. Segundo Hilary Cooper, alguns elementos de investigação histórica devem ser considerados separadamente no contexto do trabalho com as crianças, um deles é o trabalho com o conceito de tempo no sentido de abranger “as mudanças em suas próprias vidas e na vida de suas famílias”, o tempo e mudança nas histórias e “crianças podem ser cativadas por histórias verdadeiras do passado” que trazem contribuições para outros encaminhamentos para o ensino de história para os pequenos.

Pode-se constatar essas ideias sobre a temporalidade histórica quando crianças do ensino fundamental de Curitiba, ao narrar nos conhecimentos prévios sobre “O que é ser criança” relatam “andar de bicicleta” (Ana Júlia) “brincar de pipa com o pai”(João) ou “correr, pular” (Mauro). Em suas narrativas apresentam ideias do presente, do momento próximo, associado a alguém (familiar ou pessoas de convívio que pode ser outra criança da escola), não se referem a “ser criança” no passado, mas associam “ser criança” com ele mesmo e as crianças que conhece. Com a intervenção pedagógica do professor, a cronologia, incorporada a temática da identidade do aluno, pode auxiliá-lo a integrar ou estabelecer novos conceitos como os que ajudam a medir a passagem do tempo, entre os quais hoje, amanhã, ontem, agora, na outra semana. Vislumbra-se outras possibilidades de trabalho com as crianças, as fontes históricas ou em arquivo familiar. As fotografias de crianças de outros tempos, principalmente de familiares apresentam as mudanças visíveis aos olhos dos pequenos tais como as roupas usadas, calçados, tipo de penteado ou corte de cabelo, muitas vezes diferente do modelo utilizado pelas crianças da atualidade.

Na análise, da metacognição, é possível perceber as mudanças nas ideias dos alunos, onde já incorporaram novos elementos a sua narrativa sobre “ser criança”, com podemos perceber nas ideias de Ana Júlia “ Precisar de nome, carinho, se alimentar, tomar banho, se

vestir, dormir e aprender” ou na narrativa de João “ É gostar da mamãe e do abraço dela” e ainda de Mauro “É ter um nome, carinho, tomar banho”. As respostas das crianças revelam que houve uma mudança conceitual, uma progressão em suas ideias, a partir das novas informações trazidas para a classe em diferentes momentos e em atividades escolares diversificadas.

Algumas considerações são relevantes quando pensamos em curso de Formação para trazer aos professores ideias sobre como ensinar História.

O grupo de doze (12) professoras que participaram do curso de Formação, conseguem perceber as mudanças ou permanências dos conhecimentos históricos de seus alunos e ter uma ideia mais precisa desses conhecimentos quando apresentados em tema trabalhado por elas com suas turmas.

As professoras conseguem trabalhar com a Educação Histórica, a partir de formação continuada e em trabalho investigativo paralelo com seus alunos. Um acompanhamento de professor tutor /orientador do curso, junto com as professoras, permite novas reflexões sobre as suas práticas e sobre os conhecimentos que as crianças apresentam, podendo possibilitar novas interferências educativas no âmbito escolar.

É possível trabalhar o encaminhamento pedagógico seguindo os passos do Caderno Pedagógico (CURITIBA, 2006), ou da aula-oficina (BARCA, 2004) que servem como caminho para repensar o ensino e aprendizagem de História.

Os textos, artigos e produções acadêmicas utilizados nos cursos de Formação podem contribuir com conhecimento a respeito da Educação Histórica pelos professores do ensino fundamental, pois propõe um estudo com a aprendizagem e o ensino de história. “A educação histórica (...) tem o objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas. (SCHMIDT e GARCIA, 2010, p. 23)

REFERÊNCIAS

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens**: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I.(Org.). Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p.171-190, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, 2006. v.3. p.156-200.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico - História**, 2008. v.5.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Pesquisas em Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p.11-31, 2006.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010, p. 23.

ANEXO 1

Cronograma de atividades
1º dia 12/04: Apresentação do cronograma e atividades a serem desenvolvidas no curso; Fundamentação Teórica Seleção e escolha do tema a ser desenvolvido com os alunos. Orientação para aplicação dos conhecimentos prévios. 2º Dia 10/05 Apresentação da ferramenta Moodle e acesso aos tópicos do curso no ambiente virtual; Acesso à Documentos históricos on-line. Apresentação dos conhecimentos prévios (análise e categorização). 3º Dia 31/05 Orientação para as temáticas presentes no Caderno Pedagógico e selecionadas para o trabalho escolar; História Local; Famílias na sociedade hoje; Cidadania: direitos de deveres; A construção de identidades: ser criança; Identidade paranaense e organização política do Paraná; Construção do espaço e da identidade cultural paranaense. 4º dia 14/06 Apresentação de cada participante das atividades desenvolvidas com os alunos. Comparação dos Conhecimentos Prévios e da Metacognição e considerações finais do curso.

55. MEMÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA PESQUISA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA¹⁵⁴

Lisliane dos Santos Cardôzo¹⁵⁵

lislianehst@gmail.com

Jorge Luiz da Cunha¹⁵⁶

jlcunhall@yahoo.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Este trabalho é referente à pesquisa de mestrado cuja questão de pesquisa indaga: *como a formação inicial, realizada no curso de história da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), influi em como o educador interpreta seu trabalho, seus percursos formativos e o ensino de história?* Neste sentido, nosso objetivo é investigar, através da *identidade narrativa* e da *memória* de educadores, como a formação inicial tem implicado no trabalho do professor, em sua trajetória de vida e em como interpreta o lugar social do ensino de história na contemporaneidade. Utilizamos o *método (auto)biográfico*. Assim, essa pesquisa *narrativa (auto)biográfica* ou *narrativa de formação*, tem interesse pelos processos de (auto)biografização de professores de história em processo de formação. Entrevistaremos quatro professores graduados – entre os anos de 1980 e 2000 – que estejam atuando na educação básica em escolas públicas por, no mínimo, cinco anos. Estamos em processo de realização da pesquisa empírica. Isso possibilitará, a posteriori, um constructo teórico e metodológico, ancorado numa perspectiva hermenêutica de análise. Nossos principais referenciais são: Ricoeur (1994, 2007, 2011), Nóvoa (1994, 1995), Josso (2004, 2010) e Rüsen (2001, 2007).

Palavras-chave: Ensino de História, Formação de Professores e Narrativas.

154

Neste texto apresentaremos nosso projeto de pesquisa de mestrado e seus primeiros encaminhamentos teórico-metodológico, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

155

Bacharel Licenciada em História pela UFSM. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo *Clio* - Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CNPQ. Bolsista CAPES.

156

Orientador. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em História Medieval e Moderna Contemporânea - Universität Hamburg. Mestre em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Paraná. Graduação em Estudos Sociais, História e Geografia pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul.

1. Considerações iniciais:

Portanto, responder à pergunta “quem somos?” implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama.
Jorge Larrosa

Quem somos? Qual o sentido do que fazemos? Esses questionamentos são existenciais e tocam em questões ontológicas, muitas vezes sem resposta fixa. “Indagar-se” é um componente indispensável da formação humana e, portanto, elemento imperativo do trabalho. O âmbito profissional, onde enfatizamos o trabalho de professores, é uma face das indagações copiosas da vida. As respostas ou motivações estão na vida dos sujeitos e na sua memória.

Partindo das idiossincrasias pertinentes ao trabalho do professor da disciplina de *História* é perene o seguinte questionamento: *qual tem sido o lugar social do Ensino de História?* Compreendemos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, através da *consciência histórica* (RÜSEN, 2007). Neste estudo não ambicionamos responder esta pergunta, mas contribuir para problematizá-la, para além de nosso problema de pesquisa.

Pensando na questão acima e visando colaborar na sua reflexão é que manifestamos nossa questão central de pesquisa, formulada a partir do entendimento de que a *formação de professores, o trabalho de professores e a trajetória de vida dos professores* se enredam mutuamente, como fios que se entrelaçam. São elementos interdependentes e implicam diretamente no ensino de História. É ela: *como a formação inicial, realizada no curso de história da Universidade Federal de Santa Maria, influi em como o educador interpreta o seu trabalho, seus percursos formativos e o ensino de história?* Para isso, delimitamos que serão quatro sujeitos entrevistados, que tenham se formado no curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos 1980 e 2000, e estejam atuando na educação básica em escolas públicas por, no mínimo, cinco anos. Neste sentido, nosso objetivo é pesquisar, através da *identidade narrativa* de educadores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado no seu trabalho, em sua trajetória de vida e em como interpreta o lugar social do ensino de história da contemporaneidade.

Trata-se, portanto, de uma investigação onde utilizamos o *método (auto)biográfico*. Nossa pretensão é, através das histórias de vida, fazer um “zoom” nas experiências formadoras. Isto permitirá uma postura de reflexibilidade, oriunda da interpretação, sobre o trabalho e a formação. Ou seja, a formação será o centro das narrativas de vida que carrega

consigo uma temporalidade, experiência e subjetividade próprias. A narrativa oral é nossa fonte. É *(auto)*biográfica porque o sujeito que narra se coloca dentro do processo de narrativização, que, por sua vez, está inserido em um contexto histórico-social, onde o singular e o plural são inseparáveis. É através desse caminho teórico-metodológico, que evidenciamos o seu caráter formativo, *transformativo* e *(auto)transformativo*. Quando rememoramos e narramos nossas histórias de vida, nossa experiência, significamos nossa prática, o nosso presente, revelando crenças de outrora que podem, através do ato de narrar, ganhar novos sentidos.

Entendemos que nesse processo dialético interpretativo o sujeito que narra ganha centralidade. Reside aí o porquê da escolha por pesquisarmos acerca dos movimentos de formação dos professores e do trabalho do professor de história, relacionando-os: pesquisar processos formativos – começando com a (a) escolarização, enfatizando a (b) formação inicial e encontrando com o professor hoje e seu (c) trabalho – implica a compreensão da *prática educativa* em sua *dimensão social e política*.

Por que investigar a relação da *formação inicial* com outras dimensões? Tornou-se um lugar comum a noção de que a formação permanente do educador se faz ao longo da vida nos âmbitos profissional e pessoal. Todavia, a formação inicial mobiliza, problematiza, transmite saberes, posturas teóricas, enfim, adquirir relevância nos processos formativos e na vida dos sujeitos. Práticas e teorias oriundas da formação inicial, com o tempo, serão negadas e superadas. Certas perspectivas, contudo, tornam-se essenciais na trajetória de vida do professor e em suas experiências, penetrando de tal modo no seu trabalho que se naturalizaram. Aos sujeitos da pesquisa narrar e rememorar a formação inicial permite ressignificá-la, através da construção de uma sensibilidade ativa, atribuindo sentido aos seus percursos formativos. Pode, assim, ter a oportunidade de identificar permanências e rompimentos ao lembrar-se daquele professor que estava em processo de “fazer-se” educador, ainda na formação inicial do curso de História. Isto é o singular. O singular, porém, relaciona-se com o plural. Quando pensamos o particular podemos vislumbrá-lo em um todo complexo: *a renovação do ensino de História e o lugar deste na sociedade contemporânea*.

2. Percursos teórico-metodológicos da pesquisa: A Abordagem (Auto)biográfica

A narrativa é uma construção sócio-histórica e é de sobremaneira, parte do cotidiano humano, que é abalizado pelas histórias que ouvimos, produzimos e por como contamos e

significamos as experiências vivenciadas. Para Galvão, narrar: “Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um *processo ontológico*, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo” (2005, p. 330, grifo nosso).

Se o ato de narrar, processo ontológico de rememoração de experiências, faz parte da nossa essência, enquanto seres dotados de linguagem, por que não refletir sobre essa ação e empregá-la no âmbito da pesquisa? É isto que a pesquisa (auto)biográfica em educação, que ganhou impulso no Brasil nos últimos quinze anos, intenciona, ao apostar na interpretação das narrativas de sujeitos que vivem e constroem sua história, usando a narrativa de vida como um método. Segundo Josso (2006, p.22), nas ciências humanas, as histórias de vida como método de pesquisa começou no início do século XX:

[...] a intensificação de tais metodologias aqui no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores, fazendo aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. (BUENO, 2006, p. 402)

De tal modo, podemos notar que trabalhar com o método (auto)biográfico e as histórias de vida de professores é um processo recente na pesquisa em educação no Brasil. O impulso inicial foi dado em 1988, pela publicação da obra *O método (auto)biográfico e a formação* de Nóvoa e Finger. Porém, foi só na década de 90 que esse método ganhou visibilidade, marcado por uma heterogeneidade que foi sendo constituída por diversas áreas disciplinares.

A pesquisa em ciências humanas renovou-se metodológica e teoricamente, criando um contraponto e uma quebra no paradigma dominante da *objetividade*, assentando-se em princípios epistemológicos *qualitativos*. Esses princípios reconhecem o sujeito e compreendem que o ato de narrar impulsiona também uma renovação, onde as incertezas, os erros, as preocupações, se tornam *experiências refletidas* e significadas ao longo da história de vida. A partir dessas experiências reveladas e refletidas abre-se a possibilidade de instigar um formar e educar diferentes. Essa construção da experiência centra-se na *singularidade* e na *subjetividade*, o que promove uma proximidade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois estabelece, a partir do diálogo, uma relação *dialógica* e *dialética*. A partir da década de 90 podemos dizer que, com a pluralidade de pesquisas, teorias e práticas, há uma mudança no cerne da pesquisa em educação, que supera uma racionalidade técnico-objetiva para propor

uma valorização da experiência vivida.

3. Interpretação das experiências: caminhos para uma reflexão sobre *formação de professores*

Quando narramos produzimos conhecimento, sobre nossa vida pessoal e profissional, abrindo espaço para a (auto) (trans) formação e também viabilizamos a compreensão de questionamentos pertinentes no que tange a formação de professores, quando o pesquisador, também em formação, interpreta enfocando a investigação social e educativa. Assim, cabe pensar o que entendemos como formação nesta pesquisa. Concordamos com Nóvoa quando diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber experiência. [...] A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (1995, p.26 e 28)

Apoiados no autor enxergamos o sujeito em sua globalidade, pois não dividimos o eu pessoal e do profissional. A formação, por sua vez, concerne ao todo, ao sujeito em sua integralidade. Certas facetas da formação são, muitas vezes, ignoradas, por não serem reconhecidas por cursos acadêmicos, e valendo-se da história de vida podemos admitir saberes subjetivos, não formalizados. A formação está relacionada à *reflexão*, estando impregnada de tudo que foi vivido. O que vai ser definidor, na formação, extrapola os títulos profissionais, e se assenta no que refletimos. No contexto estrutural em que vivemos a possibilidade de reflexão do professor acerca de seu trabalho é minimizada, e a narrativa pode oportunizar que o professor reflita, o que, talvez, não aconteceria espontaneamente. Goodson argumenta que segundo a sua experiência:

[...]quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias do ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas. Isto pode ser tomado como prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas de maior relevância. (1994, p. 70)

Nossa decisão por usar a (auto)biografia para investigarmos a formação do professor, tem a ver com a nossa experiência, que é similar a do autor, pois entendemos que é *impossível* desconsiderar a história de vida do professor quando falamos sobre a sua formação. O método (auto)biográfico é uma investigação que valoriza a superação do imediato para a construção

de um conhecimento que é refletido. Este é um processo que se desdobra no interior do narrador, por estar dentro do processo chamamos (*auto*) biográfico. A biografização possui, em seu âmago, uma dimensão sócio política, por ser uma prática de formação. Assim, a narrativa permite que o sujeito possa dar um sentido a conflitos existenciais, tomando consciência através da sua própria história. Concordamos com Souza quando diz que:

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com a singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como *atividade formadora* porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (2006, p. 135-136, grifo nosso)

Percebemos que é possível construir um conhecimento de si abrindo-se ao ato de narrar à vida, através da memória. Quando se recorda a formação inicial, e se possui a expectativa do futuro chegamos à compreensão das formas como damos sentido ao trabalho, redimensionando o que do passado ainda pesa sobre o hoje, e o que já não faz mais sentido. Através da narrativa o educador está aberto a questionar-se: Como a formação inicial contribui para que eu me tornasse o professor que eu sou? Como ela interfere, até hoje, no meu trabalho e no que entendo que seja o ensino de História? Se meu conhecimento não é oriundo da formação inicial, de onde vem o que eu penso sobre essas questões? No que, até hoje, a minha formação inicial interfere nos meus projetos, minha visão da educação, minha inspiração? Josso (2010, p.195) enfatiza que “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência”.

Além disto, pretendemos pensar a relação da formação inicial no trabalho, na trajetória de vida e, por último, mas não menos importante, em como o educador interpreta o lugar social do ensino de história da contemporaneidade. Abre-se, portanto, um filão de discussões em torno dessa última questão: o lugar social do ensino de história.

4. Qual é o lugar social do Ensino de História?

Como mencionado nas considerações iniciais, não ambicionamos responder a este

questionamento, mas problematizá-lo. Compreendemos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, através da *consciência histórica* (RÜSEN, 2001, 2007). A *consciência histórica*, tal como pensada dentro dos cânones das renovadas correntes do pensamento histórico alemão, surge como um dos aportes possíveis e indispensáveis no entendimento da relação entre o universo moral e a conduta ética.

Jörn Rüsen tem encarado complexas problemáticas em função de um projeto audacioso de fazer da análise historiográfica um lugar também propício para a reflexão teórica. Numa tradição que tem também Reinhart Koselleck como fonte de inspiração, e um intenso debate com a tradição do clássico historicismo alemão, com a sociologia moderna e com a tradição filosófica alemã, Rüsen lançou-se na tarefa de investigar “a ciência da história como fator da própria história”, ou seja, a ciência da história como objeto de pesquisa e ao mesmo tempo como sujeito do pensamento histórico¹⁵⁷.

Constrói, portanto, uma fecunda sistematização dos fundamentos da ciência histórica e ao mesmo tempo daquilo que a define socialmente enquanto ciência capaz de fornecer orientação aos homens frente às transformações temporais, individuais, estruturais. Sua ênfase na idéia de constituição de sentido permite que se possa vislumbrar a história-ciência como diametralmente articulada com o presente em que se desenrola, diretamente tocada pelas carências de orientação da práxis humana. Tais carências despontam como os motivos geradores dos interesses cognitivos para que a ciência histórica possa explorar, aí na esfera metodologicamente orientada da academia, determinados recortes do passado e trazê-los de volta ao presente, como representação narrativa a ser reintroduzida como argumentação racional voltada ao consenso no mundo da vida. A teoria ganha aqui um caráter forte e uma função mediadora:

A teoria da história trata do complexo contexto formado pelas carências de orientação pré e para científicas da vida humana prática, pelo modo científico próprio do pensamento histórico e pelas funções de orientação que este exerce. A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de competência profissional não é um processo de aprendizado que abstraia da vida humana concreta e que se refugie numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que requer a produção de resultados que possuam relevância prática. [...]

A teoria assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. [...] 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. [...]. (RÜSEN, 2001, p. 41-42, 49)

157

Aprofundamentos em: RÜSEN, Jörn. **A Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001, p. 15.

Exatamente por querer articular uma teoria que vá além de um mero programatismo conceitual-metodológico é que Rüsen atenta para o pressuposto primitivo da racionalidade histórica, ou seja, “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem [...] a consciência histórica” – pressuposto este que fora tradicionalmente tratado como óbvio ou natural pelos historiadores. Esses fenômenos estão presentes tanto na forma científica de se pensar a história quanto no mundo em geral, operado pelos seres humanos no mundo da vida. (2001, p. 54). Tal forma particular de consciência é o conjunto de “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”: o homem só pode viver no mundo, portanto, não o tomando como a pura circunstancialidade, ou seja, desenvolvendo um superávit de intencionalidade na sua relação existencial com seu espaço de experiências e seu horizonte de expectativas. E talvez aqui o exemplo mais interessante seja que os homens projetam o tempo incessantemente como algo para além de sua experiência imediata, constituindo um sentido da experiência no tempo através da *narrativa*, encontrando-se em meio às mudanças sofridas pelo mundo e por si mesmos (RÜSEN, 2001, p. 57-58).

Assim sendo, essa dimensão da consciência humana apresenta-se como fundamental no que diz respeito aos sujeitos no mundo em busca de um sentido para a existência e para a argumentação constituinte das instâncias normativa e moral das sociedades. O Ensino de História pode ter esse papel orientador. Assim sendo, estabelece-se aqui uma interconexão elementar e substantiva para nossa argumentação quando Rüsen postula a reinserção do conhecimento histórico produzido academicamente – e aqui o caráter didático-crítico torna-se fundamental nesse retorno do conhecimento ao mundo da vida – no espaço da vida prática, aprimorando e potencializando essa consciência histórica humana e propondo-lhe respostas que, conquanto resolvam certas necessidades de manutenção de continuidades identitárias e de fundamentação da existência cotidiana, se transformam em novos motivos de interesses cognitivos a respeito do passado, num ciclo que se retroalimenta. A história que se ensina na escola deve ser, para o aluno, significativa em termos pessoais. Defendemos e concordamos com Rüsen quando este nos coloca que, *grosso modo*, aprender história não é puramente aprender sobre o passado. O sujeito educando precisa assenhorar-se de si próprio a partir da história, formando sua identidade, subjetividade e interpretação. Isso implica em questões éticas e morais, além de aspectos existenciais.

A noção que o educador tem do papel do Ensino de História é um processo que começa na formação inicial, onde muitas vezes, a didática é vista com oposta à teoria e vice-versa.

Para Rüsen (2007):

[...] a difundida noção atual (e não é de hoje), aparentemente indestronável, de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos.[...] Na medida em que a cientificidade for identificada exclusivamente com os procedimentos adotados pela pesquisa e com os tipos de saber por ela produzidos, são, de certa forma, “banidos da ciência” os demais fatores determinantes do processo cognitivo da história: a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, as funções de orientação prática do saber histórico (2007, p. 89-90)

Na formação inicial a didática é vista como “coisa da pedagogia” e o didático é aquele que faz apenas a transposição didática. A didática, conseqüentemente, é encarada como completamente externa à história como ciência, fora da teoria e, então, ocorre um desinteresse com a dimensão cognitiva da cultura histórica. Este fenômeno também é responsável pelo ensino de história ser ainda um campo obtuso, pouco aparelhado e teoricamente estigmatizado nos espaços da produção científica do saber historiográfico. Sobre isso queremos nos aprofundar através da narrativa de nossos educadores.

5. Apontamentos acerca da memória e da narrativa

O tempo só se converte em tempo humano quando se organiza, encontra sentido, ressignifica-se em uma *narração*. A narrativa, por sua vez, é a forma da memória e a memória, a presença do passado. O tratamento que a memória recebeu de alguns autores foi de que é oposta à história (HALBWACHS, 1990). Outros, afirmaram que a memória e a história são sinônimos, ou que são fundidas uma na outra, especialmente, no desenvolvimento de uma memória nacional (NORRA, 1993). Rejeitamos a concepção de que história e memória são a mesma coisa, e também nos distanciamos daqueles que as percebem como opostas. Concebemos, com base em estudos de Ricoeur, a relação da história e da memória numa perspectiva dialógica.

Ricoeur ocupou-se com a memória tardiamente, a questão aparece na obra *A memória, a história e o esquecimento*, publicada em francês em 2000. Antes, contribuiu no campo historiográfico com *Tempo e Narrativa*. Trabalho no qual analisou a natureza do ato narrativo em relação à percepção e representação da temporalidade. Segundo Ricoeur, na medida em que a

referência última da narrativa é percebida como a própria estrutura do tempo, a ficção e a história passam a se implicar mutuamente, embora sem anular suas particularidades. A tessitura de uma intriga e a chamada referência metafórica as aproximam; a ambição veritativa, no âmbito da epistemologia, estabelece a diferenciação. A tese é que:

[...] el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad entre las ciencias humanas. Diré, em primer lugar, que el error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato, algo que Aristóteles había sido el primero en subrayar. Una noción ingenua del relato, como sucesión deshilvanada de acontecimientos, se encuentra siempre en el trasfondo de la crítica al carácter narrativo de la historia. Dicha crítica sólo aprecia el carácter episódico y olvida el carácter configurado, que constituye la base de su inteligibilidad. Al mismo tiempo, se ignora la distancia que establece el relato entre él y la experiencia viva. Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta (RICOEUR, 2000, p. 192).

Concluimos que existe uma diferença entre viver e narrar, entre o passado e a história. É através da *narrativa* que o tempo e os acontecimentos são ordenados, que a escrita da história se torna inteligível. A narrativa permite que acontecimentos reais, interdependentes dos que os antecedem e dos que os sucedem, sejam representados com sentido e estética próprios. Já a ficção lida com acontecimentos irreais, como se fossem reais por meio da voz narrativa. Isso as une, a intriga, ou seja, a representação que faz parte da tessitura tanto do texto histórico como do literário. No entanto, a epistemologia as separa. Porém, toda a produção da historiografia está marcada pelo signo da narratividade, bem como a literatura ou mesmo um relato oral. Ou seja, busca-se a constituição de um sentido que transcende o evento em si, recorrendo-se inevitavelmente à *imaginação e a interpretação do mundo*.

Em *Tempo e narrativa* Ricoeur deixou uma lacuna: a memória, mas esta foi estudada em *A memória, a história e o esquecimento*. O autor percebeu justamente que essa brecha, o nível intermediário da experiência temporal humana e a operação narrativa, era a *memória*. Ricoeur (1994) traz uma abordagem hermenêutica narrativa, de modo que a compreensão do ser-no-mundo revela-se mediado pela narrativa, e esta articularia o tempo transformando-o em tempo humano. Dessa forma, a narrativa possibilita a autointerpretação dos sujeitos, a invenção de si (JOSSO, 2002), de modo a se reconhecer em sua existência, em um movimento flexível e dinâmico na relação passado-presente-futuro, “no sentido de que a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências” (ABRAHÃO, 2006, p.153).

Podemos concluir, numa perspectiva micro, que duas noções são importantes para a compreensão da narrativa (auto)biográfica: são a da experiência e a interpretação. Ambas carregam a subjetividade de quem narra. Essas duas questões se relacionam e nos remetem a

outra concepção elementar: de que as *narrativas não estão abertas a comprovação*, não podem ser julgadas verdadeiras ou falsas, pois são a expressão de um ponto de vista. De modo que a narrativa é verdadeira pra quem narra, significando o que o contador interpreta que viveu. As narrativas não copiam a realidade, elas propõem representações, é a linguagem que medeia o processo de interpretação, a experiência vivida e os seus significados. A história de vida contada, entre memórias e esquecimentos, é um constructo e não é a vida narrada. Segundo Abrahão o fenômeno do ato de narrar se estriba na memória do narrador:

[...] a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é *ressignificada* no momento de enunciação desse fato, em virtude de que a memória é *reconstrutiva*, além de ser *seletiva*, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração. (2006, p.151, grifo nosso)

A temporalidade e a narração formam um todo. É nessa dialética constante entre os tempos passado, presente e futuro que uma memória autobiográfica caracteriza o ser em uma constante identidade narrativa dinâmica.

6. Considerações finais

Procuramos nesse texto apresentar caminhos teórico-metodológicos de nossa pesquisa, através da abordagem (auto)biográfica. Estamos em processo de realização da pesquisa empírica, em que, por meio de questionário semi-estruturado, realizamos o trabalho de campo. Isso possibilitará, posteriormente, após os procedimentos da entrevista, um constructo teórico e metodológico, ancorado numa perspectiva hermenêutica de análise. Finalmente, tentaremos responder nossa problemática central de pesquisa.

Nesta pesquisa entendemos o sujeito como central, onde as narrativas, em um determinado tempo e lugar, são um processo constituído pelo educador narrador. São histórias que atribuem sentido ao trabalho dos professores e uma flexibilidade sobre a sua formação. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras. Essa tridimensionalidade da narrativa (auto)biográfica oferece um terreno fértil de compreensão do passado, fazendo emergir memórias sobre a escolarização, sobre a formação inicial, relacionando-as com o presente, com o professor que se é hoje. Do mesmo modo, as implicações pessoais e a interpretação das trajetórias individuais, expressas através da oralidade, revelam as relações entre a formação inicial e o trabalho do professor de história, que, por sua vez, relacionam-se ao ensino de História e o lugar que este ocupa na

sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago, 2006.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antonio. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1994, p. 63-78.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vertice, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. *Caminhar para si*. Trad. Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NORRA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. In: Projeto História. São Paulo, nº. 10, 1993.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O Método (auto)biográfico e Formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. Narratividade, fenomenologia y hermenéutica. In: *Anàlisi*. Revista Del Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, n. 25, 2000.

_____. *Tempo e Narrativa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

RÜSEN, Jörn. História Viva. *Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

_____. *A Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M B.(orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

56. QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: O COMPLEXO INDUSTRIAL-MILITAR-ACADÊMICO EM “*THE BOYS*”.

Lucas Patschiki¹⁵⁸.

RESUMO: Neste artigo abordaremos o complexo industrial-militar-acadêmico na segunda metade do século XX a partir do quadrinho “*The Boys*” (em português “*Os rapazes*”) do escritor Garth Ennis e do desenhista Darick Robertson, especificamente o arco “*I tell you no lie G.I.*”, números 19 até 22 da série, lançados em 2008 pela editora Dynamite Entertainment. Exploraremos como as percepções históricas e sociais veiculadas por esta mídia podem tornar-se instrumento de auxílio ao ensino de história para jovens e adultos. Em seguida trataremos do complexo industrial militar acadêmico em sua criação e consolidação, relacionando a abordagem do quadrinho ao tema.

Palavras chave: Complexo industrial-militar-acadêmico; Quadrinhos; Ensino de História.

Na sociedade de classes o conhecimento, sua produção, divulgação e ensino são condicionados pelas exigências da reprodução ampliada do sistema: as classes produtoras são expropriadas do conhecimento sobre o trabalho, caso mais visível (mas não resumido) no trabalhador manual. É atribuído ao trabalhador intelectual, o especialista, tanto o conhecimento autorizado sobre a produção, sobre a maquinaria e sobre os padrões de exploração ditadas pela gestão produtiva (embora efetivamente nem o trabalhador intelectual, e muito menos o patrão, sejam dotados da experiência prática), quanto na produção ideológica: as formas de mistificação e deturpação consciente do real. Motivo pelo qual foram dotados de um *status* específico em relação a sua condição de classe, especificamente nos últimos cinquenta anos, que conheceram excepcional crescimento das superestruturas. O que de modo algum signifique que o campo ideológico reproduza-se sem conflitos e contradições, que estes intelectuais atuem como um bloco, oferecendo explicações monistas e/ou simplórias, embora assinalando que a “autonomia relativa” do campo da produção ideológica (linguagem, tempo, agentes especialistas) explicita o engendramento da técnica na forma nos propósitos hegemônicos (MARCUSE, 1979, p. 19). Segundo Terry Eagleton:

Seria um erro insinuar que a crítica marxista se move mecanicamente do “texto”, para a “ideologia”, para as “relações sociais” e então para “as forças produtivas”. Ela lida, em vez disso com a unidade desses “níveis da sociedade”. É verdade que a literatura faz parte da superestrutura, mas ela não é apenas um reflexo passivo da base econômica. Engels esclareceu esse ponto em uma carta a Joseph Bloch em 1890 [...] os elementos da superestrutura reagem constantemente à base econômica e o influenciam. A teoria materialista da História nega que a arte possa, por si só, mudar o curso da História; mas ela insiste que a arte pode ser um elemento ativo em tal mudança (EAGLETON, 2011, p. 24-25).

¹⁵⁸ Bacharel em História/UEPG. Mestre em História/UNIOESTE.

O conteúdo mesmo condicionado pelo mercado em sua constituição conhece uma autonomia maior que “mero” reproduzidor das representações da classe dominante, até porque esta é fracionada, afirmando representações distintas de seu lugar social. *“A arte encontra-se imersa em ideologia, mas também consegue distanciar-se dela, a ponto de nos permitir 'sentir' e 'observar' a ideologia de onde surge”*. Sendo que a diferença entre ciência e arte, *“não é que elas lidam com objetos de estudo diferentes, mas que lidam com os mesmos objetos de modo diferente”*, enquanto *“a ciência nos fornece conhecimento conceitual de uma situação; a arte nos proporciona a experiência dessa situação, que é equivalente à ideologia. Mas ao fazer isso, ele nos permite 'ver' a natureza dessa ideologia”*, deste modo encaminhando o sujeito *“ao entendimento completo da ideologia, que é o conhecimento científico”* (EAGLETON, 2011, p. 39). Nesta consideração a superestrutura não é uma instância deslocada da base, e muito menos uma simples emanção desta, como se esta fosse uma relação mecanicista, ela é uma metáfora que indica a relação dialética e histórica entre o mundo material e suas formas espirituais – indicando que esta separação é metodológica, na realidade este processo ocorre de maneira orgânica. Ela é a mediação ideológica que tem como chão social as relações de produção – neste sentido, podemos considerá-la como parte da *ideologia histórica* que engendra os indivíduos, mediando suas possibilidades de ação.

Neste sentido, alguns dos maiores mitos que dão sustentação para a dominação política dos sujeitos históricos são relativos às funções do Estado na sociedade de classes, sendo diversas interpretações ideológicas deste, que não dão conta das complexidades que este possui e nem das relações sociais que o sustentam: o Estado como sujeito, instrumento, a-histórico, neutro, “acima das classes”, além de caracterizações como “inchado”, “mínimo”, etc. Iremos compreender o Estado capitalista como uma condensação material de uma relação de forças, perpassado pela luta entre as classes e frações de classes (POULANTZAS, 2000, p. 185), sua materialidade institucional sendo marcada pelas relações sociais de produção e pela divisão social do trabalho. Através de seu conjunto de aparelhos sustentados pela divisão entre trabalho manual e intelectual, e a atuação dos últimos relacionada diretamente com a dominação política – a *“legitimação de práticas do Estado e de seus agentes como portadores de um saber particular, de uma racionalidade intrínseca...”* (POULANTZAS, 2000, p. 64). Pelo Estado ser um produtor de hegemonia (em sua relacionalidade com a sociedade civil, *locus* de atuação dos aparelhos privados de hegemonia, não contraposta a esta) a escola cumpre a primeira tarefa na disseminação de valores, representações, ideias para a reprodução

ampliada do estado de coisas. Novamente esta relação é mediada pelo lugar específico de seus conflitos, mas é determinada pela luta de classes, portanto, podemos atentar para as brechas e possibilidades oferecidas pela relação de forças para atuar conscientemente para que o conhecimento da realidade torne-se possibilidade de libertação (o que significa que todo projeto educacional é também um projeto ético-político), através da explicitação dos marcos constitutivos da dominação – o que, pela luta dos agentes de Estado contra a função da escola como reprodutora do estado de coisas levou ao reconhecimento do ensino histórico escolar a função de ser produtor de “cidadania”: mesmo esta caracterização abstrata e parcial das funções do conhecimento histórico escolar é uma conquista a ser resguardada e ampliada.

Esta questão é reconhecida na base do que Pierre Bourdieu conceitua como violência simbólica (que articula-se à hegemonia para a sua sustentação), que como fator decisivo, *“só pode se desenvolver e ser eficaz sobre o fundo do desconhecimento: na e pela ignorância da qual ela é objeto”*, ou seja, *“só pode se exercitar sobre sujeitos cognoscentes, mas cujos atos de conhecimento, parciais e mistificados, contêm o reconhecimento tácito da dominação que está implicada no desconhecimento dos fundamentos verdadeiros da dominação”* (QUINIOU, 2000). Deste modo não nos interessa somente o que existe, mas o que deixado de lado, o que “não existe”, neste caso específico a função do Estado como gestor autorizado das formas de exploração, responsável pela dominação política e pela delimitação jurídica das expropriações e da violência (POULANTZAS, 2000, p. 73-86), o que iremos buscar exemplificar historicamente através da constituição e consolidação do complexo industrial-militar-acadêmico.

Garth Ennis é um dos mais reconhecidos escritores de quadrinhos atuais, cuja marca principal são seus arcos completos de histórias, com personagens que desenvolvem-se durante a trama, não somente a acompanhando, mas reagindo à elas sob a forma de experiências. Nascido na Irlanda do Norte em 1970 inicia sua carreira com *“Troubled Souls”* (com John McCrea) e *“True Faith”*, publicadas na revista inglesa *“Crisis”*. Passou a escrever histórias para *“Judge Dredd”* e em 1991 foi contratado pela DC Comics para escrever um arco de *“Hellblazer”* (arco em que depois será baseado o filme *“Constantine”*). Em 1995 cria, com o ilustrador Steve Dillon, *“Preacher”*, seu maior sucesso e um dos quadrinhos mais vendidos da década, junto com *“Hitman”*, outra criação dos dois, seu primeiro trabalho que se passa no universo de heróis da DC. Recebeu o *Eisner Award* de Melhor Escritor em 1998 (LIGA HQ!, 2012). Em 2001 passou a escrever também para a Marvel, escrevendo para personagens como

o Justiceiro, Homem Aranha e Nick Fury. É neste período que Ennis cria “*The Boys*”, em parceria com Darick Robertson, que recém encerrara “*Transmetropolitan*” escrita por Warren Ellis. A suas seis primeiras edições foram publicadas em 2006 pela Wildstorm, sendo cancelada em janeiro do ano seguinte. A Wildstorm é um selo subsidiário da DC Comics, que forçou o cancelamento de “*The Boys*”. No mês seguinte a série foi acolhida pela Dynamite Entertainment, propondo lançar 72 edições, em uma série de 22 arcos. A série foi indicada para os seguintes prêmios: “Melhor Série de Continuidade” no *Eisner Award* 2008, “Quadrinho do Ano por menos de 3 dólares” na *Diamond Comic Distributor Gem Awards* 2009 e “Melhor Quadrinho ou Novela Gráfica” no *Scream Awards* 2010 (WIKIPEDIA, 2012).

“*The Boys*” é uma série adulta, que retrata a reorganização dos “rapazes”, grupo subvencionado pela CIA (*Central Intelligence Agency*), relativamente autônomo por ser secreto, para o mapeamento e combate de “supers”, seres humanos, em sua maioria alterados geneticamente (sejam “vilões” ou “heróis”), pela transnacional Vought-American Incorporation. O grupo é remontado por decisão direta do presidente dos EUA, Dakota Bob, um republicano representante do complexo industrial-militar-acadêmico “tradicional”, armamentista, que assim busca coagir a atuação política de seu vice presidente, Victor K. Neuman, representante da Vought e que busca a qualificação dos “supers” como armamento de guerra. Na fala de um dos CEO’s da Vought:

Dakota Bob tem sido bom pro povo dele. Desde Halliburton até o fundo da Blackwater, ele tem passado por eles continuamente. Ele liquidou a maioria do governo federal, e no meio disso tudo, ele entregou o Paquistão... a CIA disse que caçava Bin Laden no Afeganistão, mas Bob apareceu com uma guerra de verdade. Dá pra imaginar o que aqueles contratantes deviam estar armando, fazendo metade do trabalho mal feito e cobrando o dobro do valor de mercado? Aquele homem é uma equipe inteira (ENNIS; CREA; BURNS, 2009, p. 16)¹⁵⁹.

O complexo industrial-militar, como chamou Dwight Eisenhower em 1961, afirmando estar os EUA reféns deste (ao qual acrescentamos o acadêmico, dada sua confluência com as universidades e instituições de pesquisa estadunidenses, o que acentua inegavelmente o caráter classista da ciência), foi criado nos países capitalistas centrais durante a Primeira Guerra Mundial, como “*instrumento disposto e capaz de romper o nó górdio de como combinar a máxima expansão possível com a taxa de utilização mínima*”, assim “resolvendo” o problema do consumo, questão decisiva para solucionar a crise de superprodução de 1929-33, “*apesar de todas as autoglorificadoras mitologias keynesianas e neokeynesianas*”, sendo

¹⁵⁹ Para mais informações sobre contratados, como a citada Blackwater, ver RAMOS, A. A. “Os Estados Unidos e o fomento ao mercenarismo (2001-2009)”. *História e luta de classes*. n°. 11, 2011. p.44.

que segundo Istvan Mészáros (2002, p. 685) “*foram complementares à expansão desembaraçada do complexo industrial-militar*”. Osvaldo Coggiola (2011) nos oferece os seguintes dados sobre o crescimento do complexo industrial-militar-acadêmico durante a Segunda Guerra Mundial:

Nos Estados Unidos, a produção industrial de armamentos duplicou em cinco anos, perfazendo entre 40% e 45% do total da produção, período no qual o setor civil não variou em valor absoluto. Os empregos industriais passaram de 10 para 17 milhões, entre 1939 e 1943. O total de empregos era de 47 a 54 milhões no mesmo período. Se o PNB aumentou de 150%, a concentração econômica espantosa determinou a feição definitiva do capital monopolista nos Estados Unidos — 250 sociedades industriais passam a controlar 66,5% da produção total, uma percentagem equivalente àquela controlada por 75 mil empresas antes da guerra. As exportações dos Estados Unidos passaram de pouco mais de 5 bilhões de dólares, em 1941, para quase 14,5 bilhões, em 1944. No período 1938-1944, a produção de guerra passou de 2 para 100 nos Estados Unidos; de 4 para 100 na Inglaterra; de 16 para 100, na Alemanha; de 8 para 100 no Japão. A transformação das economias capitalistas em economias de guerra e os diversos pontos de partida para atingir tal objetivo determinam, em última instância, a superioridade dos Aliados: calcula-se em 80 bilhões de dólares o valor do material de guerra produzido pelos Estados Unidos, pela Inglaterra e pelo Canadá, no período anterior ao desembarque de 6 de julho de 1944. No mesmo período, a Alemanha e seus aliados tiveram uma produção equivalente a 15 bilhões.

O complexo industrial-militar-acadêmico foi tão bem sucedido para o desenvolvimento capitalista pela sua capacidade de acabar com a distinção entre consumo e destruição, oferecendo “*uma solução radical para uma contradição inerente ao valor que se autodefine como tal em todas as suas formas*”. Este complexo fornece a capacidade de consumo e desperdício ilimitado, sem estar atrelado ao consumidor, “*com todas as limitações naturais, socioeconômicas e até culturais de seus apetites*” (MESZAROS, 2002, p. 687), estando atrelado à defesa da pátria, de “um modo de vida”:

[...] ao contemplar a antiga prática romana do “desperdício conspícuo” na forma do “devorar saladas de pérolas”, torna-se irresistível a conclusão de sua decadente gratuidade; enquanto, ao contrário, consegue-se legitimar como dever patriótico absolutamente inquestionável o verdadeiro desperdício ilimitado de “devorar” recursos equivalentes a bilhões de tais saladas através dos anos, enquanto milhões incontáveis têm de suportar a inanição como o “destino” do qual não podem escapar. Do mesmo modo, em relação ao segundo aspecto vital, o complexo militar-industrial remove com sucesso as restrições tradicionais do círculo de consumo definido pelas limitações do apetite dos consumidores [...] aloca uma parte maciça e sempre crescente dos recursos materiais e humanos da sociedade a uma forma de produção parasitária e que se *autoconsome*, tão radicalmente divorciada e, na verdade, oposta à real necessidade humana e seu consumo correspondente que pode divisar como sua própria *racionalidade* e finalidade última até mesmo a total destruição da humanidade (MESZAROS, 2002, p. 687-688).

Ele é tão bem sucedido que direciona o sistema para uma nova crise de superprodução,

no imediato Pós-Guerra, localizada nos EUA, mas capaz de abalar profundamente o próprio sistema capitalista. Esta crise, segundo Sérgio Lessa, aliada a derrota do movimento operário na Europa, foram os elementos confluentes para a constituição do Estado de Bem-estar. Os EUA tiveram sua produção duplicada a cada dois anos durante a Segunda Guerra Mundial, que criava uma situação econômica altamente instável para todo mundo capitalista. Aquele país era responsável por metade do PIB industrial, e mesmo tendo uma população equivalente a seis por cento da população mundial era o consumidor de 30% de toda a energia do planeta. Esta situação após o término da Guerra só poderia ser remediada com a ampliação drástica do consumo interno e externo aos seus bens de produção, já que não havia mais a escala de consumo destrutivo gerado pelo conflito. Do mesmo modo havia de ser combatida a contenção drástica do consumo ocorrida durante o esforço de guerra e integrar produtivamente os combatentes que voltavam para a vida civil como uma massa de trabalhadores desempregados (LESSA, 2002, p. 279-280).

É na Segunda Guerra que o “Lenda” (o responsável maior pela criação das histórias em quadrinhos para a Vought, autênticos instrumentos de alienação, de justificação ideológica para a verdadeira atuação dos “supers” naquela realidade) inicia sua narrativa sobre a história da transnacional, que teria ao final do conflito fornecido caças para os porta aviões estadunidenses: os Vought American Consolidated F7U pardo:

O pardo era rápido e tinha alcance, mas entrou em serviço precipitadamente, antes que os problemas fossem resolvidos [...] a maldita coisa não podia voar... E isso era apenas a **ponta** do iceberg. Para aumentar o alcance eles enfiaram tanques de combustível em tudo quanto era lugar. Incluindo um debaixo do **assento**. O que seria aceitável se o assento fosse **ejetável**.... E foi o que fizeram. Colocaram no topo das coisas para fazer... no próximo modelo (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 2-3).

Estes defeitos, que na trama, “*mal aparecem nos rodapés dos livros de história*” (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 4), foram resolvidos pelas articulações políticas da transnacional. O Lenda pergunta-se “*porque a Marinha aceitaria o pardo?*”, para responder: “*porque mandaram. De onde veio a ordem? Da comissão de compras. E do Departamento de Guerra. E do Congresso. E de todo o lugar que a Vought American tinha amigos. Todas as campanhas de senadores e representantes que eles bancaram*” (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 9). E apresenta para Hughie “Mijão” (o novo membro dos “rapazes”, cuja entrada no grupo serve de balizamento para a trama principal):

Ouvi falar que gosta de uma **teoria da conspiração**. Bem, essa é “**a**” conspiração, rapaz. E essa não é sobre deuses antigos, *aliens* ou códigos na nota de um dólar.

Nem mesmo sobre um segredo, é algo que as pessoas comuns fazem todos os dias da semana. **Negócios** [...] Grumman, a General Motors e a Colt fazem isso hoje – e vou repetir, o mais importante de tudo: **não existe segredo nenhum**. Vá lá fora nas ruas e grite: “**economia de guerra**”. Grite “**complexo industrial militar**”. E me diga que alguém não vá dizer, “*é, e daí?*”. Este é o segredo. Pra falar a verdade, é o **único** segredo que há para você descobrir (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 8-9).

Neste sentido atentemos para a generalização deste tipo de procedimento no Pós-Guerra. Para garantir o consumo externo, foi implementado o *Plano Marshall*, que investiu cerca de 13 bilhões de dólares na Europa, onde 70% dos produtos consumidos eram de procedência estadunidense. Do mesmo modo, o Japão recebeu investimentos pesados para sua reconstrução. Mas como Lessa sublinha, mesmo com “*esta canalização de gigantescos recursos, os resultados serão ainda muito tímidos para afastar a ameaça de superprodução*”. Então a expansão do complexo será intrínseco ao desenvolvimento do capital, sendo que logo “*os Estados Unidos se lançam na Guerra da Coreia (1954-56) e, logo depois, substituem a França na Guerra do Vietnã (1958-1975)*” (LESSA, 2002, p. 280). E é sobre a intervenção dos EUA no Vietnã que a trama prossegue:

E “olá” para o rifle de assalto M-20, a última novidade da divisão de armas da V.A.C.[Vought American Consolidated] A gota que quase transbordou o copo [...] No final de sessenta e nova, houve a batalha do **vale Ia Drang** – e os nossos rapazes enfrentaram cara-a-cara os congs pela primeira vez.... Estavam cercados e em menor número, mas não estavam perdidos. Eles tinham mil homens, suporte aéreo e de artilharia... Droga, eles teriam sido capazes de varrer o inimigo, eles venceriam com certeza. Depois de uma semana, unidades americanas chegaram em **Ia Drang**. A primeira coisa que eles viram foram mil cabeças cortadas. E fincadas bem no meio delas, eles viram.... (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 14-15).

Na imagem da página seguinte vê-se os soldados empalados em suas armas. Este tipo de conflito pode ser relacionado com a expansão massiva, a partir da década de cinquenta, das transnacionais em direção aos países do Terceiro Mundo, buscando diminuir seus custos de produção pelo uso da mão de obra e das matérias-primas destes países. Ele interpreta esse movimento inicial como “válvula de escape” da discrepância entre produção e consumo, tornada mais grave pela saturação do mercado para determinados produtos, como o de automóveis. Nestes países periféricos que, como já assinalado, tornaram a contrarrevolução preventiva o modo normal de manutenção e ampliação da reprodução das relações sociais capitalistas, o Estado de exceção foi a forma normal da dominação burguesa durante maior parte do restante do século:

Longe de ser surpreendente ou paradoxal, isto revela uma conexão *necessária*, pois o complexo militar-industrial do capital desenvolvido necessita desesperadamente de canais econômico-militares, impossíveis de obter prontamente, por uma série de

razões, dentro dos limites e das modalidades de legitimação de sua própria base doméstica. Assim, apesar da retórica dos “direitos humanos” e da “aliança para o progresso”, somos aqui apresentados a uma relação de *complementaridade* essencial, na qual a oferta perniciosa do complexo industrial-militar “avançado” não consegue gerar internamente a “demanda efetiva” requerida numa escala sempre crescente (MESZAROS, 2002, p. 693).

Um dos marcos para a afirmação do complexo foi a criação da doutrina do “desenvolvimento com segurança” por técnicos do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para manter o domínio sobre a América Latina e “evitar que o fantasma do regime comunista pairasse sobre a região e colocasse em risco sua área de influência”. Este desenvolvimento tinha como premissa a orientação externa das medidas econômicas e que com o programa *Aliança para o Progresso* só tornou evidente a militarização das relações imperialistas (MELLO, 2004, p. 46). A narrativa da Lenda prossegue com as consequências sociais internas nos EUA daquele massacre no Vietnã:

Assim que história veio a público houve reações e a falta de sorte da Vought foi que **Bobby Kennedy** em pessoa foi atrás deles. Ele procurava por uma plataforma, uma cruzada – L.B.J. [Lyndon Baines Johnson, vice de Kennedy, assumiu a presidência após seu assassinato] se convenceu que seria o próximo depois do Vietnã e nada fez quando Bobby atacou a Vought. Documentos vazaram. Uma comissão de inquérito foi nomeada. As relações públicas da Vought levaram no rabo o verão todo. Quando as transmissões dos últimos contatos com Ia Drang foram ao ar, ninguém em Washington poderia salvá-los. É o jogo, então **foda-se...** [...] E todos viveram felizes para sempre (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 16).

Sendo que após três anos, a companhia retornaria como Vought-American, oferecendo um novo “produto”, um “super”, a versão de Ennis e Robertson para o Super-homem: o Patriota, fruto de uma gravidez forçada em uma garota declarada mentalmente na qual foi injetado o “composto V” (depois do nascimento teria sido treinado para obedecer “amarrado em uma bomba H”). Este composto seria obra de um cientista alemão Jonah Vagelbaum, durante o Reich: “a *V.A.C. tinha tirado ele da Alemanha nos anos 30 – a família devia ter se juntado a ele nos EUA, mas alguém fudeu tudo e eles morreram nos acampamentos*” (ENNIS; ROBERTSON, 2008b, p. 4). O que ecoa a história de exílio de uma geração de cientistas e pesquisadores que fugiram do nazismo, exilando-se na Inglaterra ou EUA, mas neste caso nos serve para desvelar o incentivo estatal de pesquisa e desenvolvimento do complexo. Segundo Carlos Medeiros:

O “complexo militar-industrial-acadêmico” gerou, em diferentes momentos, um estímulo tanto de demanda quanto de oferta ao processo de inovações e criou uma rede descentralizada e coordenada de instituições e comunidades tecnológicas sem rival no mundo contemporâneo. Dada esta característica específica, a influência dos militares na tecnologia não foi circunscrita à provisão de recursos ao processo de

P&D [Pesquisa e Desenvolvimento] e às compras de governo aos fabricantes de armas, mas incluiu a montagem de instituições voltadas ao deslocamento da fronteira científica e à aceleração do progresso tecnológico. Mais do que as armas criadas por este esforço, este objetivo político tornou-se um traço marcante da ciência e tecnologia americana (MEDEIROS *In*. FIORI, 2004, p. 226).

Somente o MIT, nos anos que se seguiram a guerra, recebeu cento e dezessete milhões de dólares para pesquisa e desenvolvimento, o *California Institute of Technology* (CALTECH) oitenta e três milhões, a AT&T dezessete milhões, e a General Eletric oito milhões – que junto com outras fabricantes de armas como a Lockheed, Westinghouse, IBM, Boeing, a General Dynamics foram privilegiadas por estes investimentos (MEDEIROS *In*. FIORI, 2004, p. 232-233).

Na trama a Vought torna-se monopólio do setor após o suicídio de Vagelbaum e a dificuldade de obtenção do grau de pureza, que faria custar dezenove bilhões de dólares a dose (a URSS teria criado seu próprio programa e grupo de “supers” o “Glorioso Plano de Cinco Anos”) (ENNIS; ROBERTSON, 2012, p. 14) utilizada na fabricação dos “Sete” (o principal grupo de “supers” da empresa, semelhante à Liga da Justiça original): “*fizeram isso sete vezes [...] A Vought afinal tinha algo com que poderia trabalhar. Eles sabiam como jogar com o sistema, eles tinham costurado tudo muito bem – mas até então eles só tinham merda como produto. Agora, não mais*” (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 17). Assim, os “rapazes” seriam não somente um grupo de combate aos “supers” (são exploradas motivações pessoais de cada um de seus integrantes para tanto), mas para a manutenção aberta da sociedade de classes. Quando o Açougueiro, um dos membros antigos que passa à liderança na reestruturação dos “rapazes”, está tentando convencer Hughie a juntar-se à equipe há um diálogo relevante entre estes:

– Hughie, nem mesmo nos seus sonhos mais loucos esses babacas poderiam governar o mundo. E não são as sociedades secretas, não são os *illuminati* ou departamento X se reunindo em algum lugar que ninguém sabe onde fica. Não é nenhum deles. É só a boa e velha companhia. Caras gordos e *nerds* sentados em seus escritórios tentando achar meios de espionar as pessoas. Fazendo nada além de manter o mundo **exatamente do jeito que é**. O que significa poder na mão dos poderosos. Significa manter o *status quo*. – E não há nenhuma ameaça maior ao status quo do que super-heróis... (ENNIS; ROBERTSON, 2008, p. 13).

O que repete-se na fala final da Lenda na edição 19, quando explicita a posição da Vought American e de seus “supers” em relação ao sistema, especialmente no que refere-se ao consentimento passivo dos segundos. Quando Hughie pergunta “*se os supers são assim tão poderosos, porque eles não se juntam e conquistam o mundo?*”, o responde:

Quê, tá brincando...? Por que as pessoas obedecem a lei? Para que a sociedade fique do jeito que é. Porque é assim que fica mais **confortável** para todos. E é o mesmo para os supers... Quem governasse o mundo teria que ser um **filho da puta**, principalmente por desfrutar das vantagens de ser tão poderoso do jeito que **já é hoje**. Por isso temos mais super-heróis que vilões – porque eles sabem reconhecer uma coisa boa quando a encontram. Porque o **status quo** funciona. Que é quando exatamente começam os **problemas**. O público não tem o suficiente dos sete. A Vought está fazendo dinheiro a rodo – eles tem uma marca tão boa quanto a bandeira, eles **têm** que ter. O que eles não têm mais é **competição**... Número um numa corrida de um só. Eles deixaram as outras **corporações** caírem por terra. Mas os outros não são tolos. Eles sabem i que a Vought está fazendo e agora estão prontos para **enfrentá-los**. **Negócios**... lembra? Exceto que todos os outros são **fornecedores** da defesa. Que é onde o **dinheiro** graúdo está (ENNIS; ROBERTSON, 2008a, p. 25-16).

Exatamente este lucro encontra-se nas condições que o complexo cria e que já pontuamos. Através da *“legitimação da oferta real pela 'demanda fictícia”* o capital acaba por encontrar um novo modo de conduzir e *“administrar as consequências objetivas do desenvolvimento socioeconômico, incluindo suas próprias contradições no plano da interação crucial entre produção e consumo, minimizando, por todo um período histórico”* – e tendo seu aspecto mais bem sucedido durante as erupções de crises (MESZAROS, 2002, p. 693), já que significa o afastamento de mais de um terço da economia total das flutuações próprias do mercado (MESZAROS, 2002, p. 806).

Entendendo a pedagogia de maneira ampliada, cabe ao educador crítico buscar prover sinteticamente ao aluno o suporte científico que o permita conhecer e atuar sob as estruturas da sociedade, “dominá-las”. Embora esta tarefa seja “relembra” constantemente ao professor (habitualmente sob o signo da “culpa” deste, ignorando completamente todos os condicionamentos negativos com que convive), e mesmo assumida parcialmente pelo Estado (sob a noção abstrata de “cidadania”), os meios de atingir-se tal objetivo, educar para a libertação, acabam por chocar-se com a realidade. Neste sentido, a proposta aqui concebida para o ensino nada vale, se não articulada à luta pela melhoria das condições de educação, sem a luta pela mudança estrutural da sociedade. Nosso intento foi colaborar com o educador de jovens e adultos na tentativa de expandir sua competência em ler, compreender e analisar em uma mídia distinta (o quadrinho) um tema histórico cujos desdobramentos ainda não se encerraram, e exatamente por este motivo, acaba sendo excluído de boa parte das produções direcionadas ao ensino histórico escolar. A incapacidade do corpo discente total do ensino público em ler, compreender e criticar discursos é afirmada de modo aberrante em dados do INEP, que indicam que cerca de 30 milhões de indivíduos acima de 15 anos são considerados

analfabetos funcionais (GOMES, 2012), cujas consequências em relação à totalidade da vida social só podemos conjecturar de maneira negativa.

Quadrinhos são objetos políticos, imersos na ideologia histórica que o condiciona em seu conteúdo e das determinações do mercado em seu formato. Tem uma natureza de objeto de encontro, zona de intersecção entre o verbal e o visual, sendo, ao mesmo tempo uma obra de características artesanais na sua gênese, cuja autonomia relativa pode conceber obras críticas, agudas, de brilhantismo único, como “*The Boys*”, dentre outros, que forçam conflitos entre os detentores do poder de reproduzir e veicular estas produções em massa, que apontam brechas e denunciam a própria indústria cultural, sem que com isso sejam carregadas de cinismo ou conformismo. Estas obras localizam-se no entretempo, sendo capazes de deslizar por entre as fissuras do imediato, realocando-se em diversos discursos, afirmando-se como parte da realidade, mas igualmente assumindo um distanciamento que permite ao leitor a compreensão das estruturas condicionantes da sua própria existência. Unindo o real e o ficcional, traduzem e espelham em si os conflitos e as contradições da sociedade, extraindo criatividade dos contrastes coexistentes naquele todo, adaptando o diferente e criando o novo, alterando e construindo novas percepções de mundo.

Referências bibliográficas:

- EAGLETON, T. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: UNESP, 2011.
- LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MEDEIROS, C. A. de. “O desenvolvimento tecnológico americano no pós-guerra como um empreendimento militar”. In: FIORI, J. L. (org.). *O poder americano*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MESZAROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MELLO, N. B. *Subdesenvolvimento, imperialismo, educação, ciência e tecnologia no Brasil: a subordinação reiterada*. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2004.
- RAMOS, A. A. “Os Estados Unidos e o fomento ao mercenarismo (2001-2009)”. *História e luta de classes*. nº. 11, 2011.
- COGGIOLA, O. “O sentido histórico da Segunda Guerra Mundial”. *Olho da história*. nº. 1. Disponível em <http://www.oohodahistoria.ufba.br/01sentid.html>, acessado em 01.06.11.
- LIGA HQ! *Garth Ennis*. Disponível em <http://ligahq.com.br/especial.php?especial=19>, acessado em 30.05.12.
- GOMES, A. A. *A escola pública: formas de exclusão e de controle*, <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/09.%20Exclus%E3o.Inclus%E3o%20I/albertoalbuquerquegomes.pdf>, acessado em 13.04.12.

QUINIOU, Y. “Das classes à ideologia: determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu”. *Crítica Marxista*, nº. 11, Campinas, 2000. Disponível em <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/02quinio.pdf>, acessado em 13.03.11.

WIKIPEDIA. *The Boys* (comics). Disponível em [http://en.wikipedia.org/wiki/The_Boys_\(comics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Boys_(comics)), acessado em 30.05.12.

Fontes:

ENNIS, G.; CREA, J; BURNS, K. *Herogasm*. nº. 3. Nova Iorque: Dynamite Entertainment, Novembro 2009.

ENNIS, G.; ROBERTSON, D. *The Boys*. nº. 2. Nova Iorque: Dynamite Entertainment, Março 2008.

ENNIS, G.; ROBERTSON, D. *The Boys*. nº. 11. Nova Iorque: Dynamite Entertainment, Junho-Julho 2012.

ENNIS, G.; ROBERTSON, D. *The Boys*. nº. 19. Nova Iorque: Dynamite Entertainment, Outubro 2008a.

ENNIS, G.; ROBERTSON, D. *The Boys*. nº. 20. Nova Iorque: Dynamite Entertainment, Outubro 2008b.

57. A PRIMEIRA GRANDE ESCOLHA NO TEMPO: O ENSINO DE HISTÓRIA E A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DE JOVENS AO TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO

Lucas Pydd Nechi¹⁶⁰

A partir das reflexões acerca da teoria da história de Jörn Rüsen, na qual se estabelece o conceito de consciência histórica e suas tipologias, procurei dar continuidade a minha dissertação de mestrado na qual foi analisada a relação da educação histórica com o ensino de conceitos históricos substantivos de temas religiosos. Com o resultado de que o ensino de história pouco contribuiu para a compreensão da realidade e para a orientação temporal daqueles jovens alunos, principalmente na temática específica analisada, procuro agora com este trabalho apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa que busca compreender como o ensino de história influencia na escolha de carreira dos jovens e, ainda, se tais escolhas apresentam preocupações humanistas. Um questionário, utilizado como estudo exploratório, aplicado em 43 jovens do 3º ano do ensino médio de uma escola particular de Curitiba apresentou dados que fornecem indicadores concretos para a continuação desta investigação. Dentre os jovens 84% já decidiram seus cursos universitários, citando dezenove fatores de influência diferentes em suas escolhas. Os quatro mais citados foram “afinidade com disciplinas”, “interesses pessoais”, “vocação” e “retorno financeiro”. Apenas 56% dos sujeitos afirmaram que a disciplina de história influenciou nesta decisão, e, para isso, utilizaram explicações que denotavam uma compreensão da história fundada em uma consciência histórica tradicional ou exemplar. Com relação ao sentido humanitário de suas escolhas, 29 jovens afirmaram que esta preocupação pesou em suas decisões. Dentre eles, muitos não sabem ao certo como realizar suas intenções, e outros acreditam poder contribuir com a humanidade apenas paralelamente à suas carreiras.

Dentre todas as colaborações de Jörn Rüsen para o campo da teoria da história, mais precisamente no que toca o ensino de história, destaca-se uma ideia central que possui a função de princípio regulativo na articulação de seu pensamento: o **humanismo** (2009). Rüsen requalifica a ideia de humanismo, atualizando-a de acordo com a sua compreensão da teoria da história, inserindo-a no contexto da didática da história. Fazer com que os seres humanos sejam humanizados através do ensino de história, ou seja, que o aprendizado histórico possibilite o desenvolvimento da capacidade de fazer indivíduos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida humana e da dignidade alheia, mesmo que sejam de etnias, religiões ou convicção políticas opostas, é o grande mote utópico que pode nortear os esforços na construção de uma educação histórica significativa para os sujeitos nela envolvidos.

Na obra “O Humanismo na era da globalização” (2009), focada no tema, Rüsen apresenta o conceito afirmando que: “o humanismo tem de ser compreendido e desenvolvido

¹⁶⁰ Psicólogo (2007) e Mestre em Educação (2011) pela Universidade Federal do Paraná.

como um elemento mental e espiritual dentro dos confins dos âmbitos da vida social concreta.” (2009, p.14). Ou seja, a ideia de humanismo, por mais subjetiva que seja, deve ser reconhecida em contato com a materialidade que a vida social apresenta. Sua proposta de humanismo é mais do que esta ou aquela tradição cultural, é de fato colocar o foco no pensar e atuar dos seres humanos.

Assim aos questionamentos humanitários que a globalização nos evoca, com seus conflitos e desigualdades, Rüsen aponta que

A resposta deverá dar-se em forma de um ‘novo’ humanismo que entrelace percepções antropológicas relacionando-as com a fragilidade e a falibilidade da vida humana, com o desenvolvimento de novas categorias de interpretação histórica, de tal forma que consiga acentuar o impacto que o sofrimento tem em potencial e o desenvolvimento humano, mudando por sua vez os critérios da interpretação histórica tradicional para novos conceitos muito mais frutíferos. (2009, p.24)

Porém a construção deste sentido humanista não é de maneira nenhuma oposta ao objetivo epistemológico inerente ao desenvolvimento de uma racionalidade histórica, o qual é demarcado na própria teoria da história como **orientação no tempo**: “Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica.”(RÜSEN, 2010, p. 47)

Esta relação que cada sujeito faz entre passado, presente e futuro condiciona suas possibilidades de vida e determina sobremaneira a formação de sua identidade, a sua interpretação histórica da sociedade a sua volta e suas escolhas em relação ao futuro. Rüsen ilustra a carência de orientação e sentido no tempo como “os interesses que os homens têm de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente.” (RÜSEN, 2001)

O processo de aprendizagem desta orientação no tempo ainda compromete os sujeitos envolvidos em uma relação de proximidade e de busca por interesses e sentidos comuns que justifiquem e orientem sua ida ao passado, sempre atrelado ao presente:

Entende-se que aprendizagem histórica necessita de uma estrada construída com mão dupla e essa construção requer um compromisso ético com o presente, a partir do qual quem ensina e quem aprende podem identificar um passado de interesse e com significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (SCHMIDT, 2011, p.84)

Tais noções teóricas podem ser solidificadas a partir de uma concepção de homem e de educação. As teorias do ensino de história sempre demandarão referências conceituais do campo da educação para que consigam trazer contribuições concretas ao ensino e aos sujeitos envolvidos em seu processo. Na obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1996), pode-se realizar uma aproximação com a educação histórica de forma a visualizar o universo da cultura escolar intencionando-se aproximações com a racionalidade histórica almejada pela teoria da história de Rüsen.

Segundo Freire, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.98) e isto implica em uma educação que busque desenvolver nas crianças e nos jovens uma consciência que lhes possibilite interagir no mundo de modo a identificar e combater desigualdades e sofrimento humano. Assim, Freire sublinha que existam duas visões opostas que levam à paralisia:

De um lado, a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 1996, p.99)

Pode-se afirmar que no processo educacional, encontram-se crianças e jovens que

podem ser educadas ao conformismo e à resignação, bem como podem desenvolver uma consciência que as impulse a realizar escolhas futuras pautadas pela compreensão da condição histórica humana. Segundo Freire esta educação contraria a lógica da globalização: “O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente.” (1996, p.127)

Assim, relacionando a noção de humanismo com a busca de orientação temporal, pode-se afirmar que o propósito de todo ensino de história, especialmente aquele inserido no contexto da cultura escolar, é desenvolver a consciência histórica de crianças e jovens ao ponto em que elas consigam orientar-se no tempo, fazerem escolhas em sua vida cotidiana, utilizando dos acontecimentos do passado individual, interpretando suas próprias experiências, e do passado coletivo, registrado na cultura. Importa-nos, nestes tempos, que estas escolhas sejam prioritariamente em prol da vida e da dignidade da vida humana, em favor de um sentido comunitário de existência, superando egoísmos, hedonismos consumistas, fundamentalismos religiosos, práticas políticas corruptas e preconceitos étnicos.

A criança e o jovem escolarizados deveriam, assim, após anos de ensino de história, demonstrar em suas escolhas, das mais corriqueiras às de maior amplitude, esta consciência histórica concretizada em comprometimento humano.

O estudo exploratório: a primeira grande escolha

Ao término do ensino médio no ensino básico do Brasil, os jovens, em idade esperada de 17 anos, têm de decidir qual será seu destino no ano seguinte. Optam em participar ou não de processos seletivos que os levam ao ingresso nas universidades, públicas ou privadas: o vestibular. Devido a grande concorrência, tendo em vista que o número de jovens nesta faixa etária é muito superior ao de vagas gratuitas nas universidades públicas, segue-se um processo massificado de ensino disposto a comercializar fórmulas e estratégias que aumentem a chance de sucesso dos candidatos. Assim, em muitas escolas, a cultura e a rotina escolar são fortemente modificadas, estabelecendo à preparação para as provas de vestibulares como principal meta educativa.

Porém, a questão do ingresso não é o único desafio intrincado aos quais os jovens brasileiros são submetidos neste momento específico de sua trajetória acadêmica. No decorrer

do último ano do ensino básico, cabe aos jovens à escolha de qual curso universitário desejarem realizar, tendo em vista que a escolha não garante sua vaga. Justifica-se, assim, o uso do título de ‘primeira grande escolha’ nesta pesquisa, que se ateve precisamente a este recorte do tempo da trajetória da vida escolar. ‘Primeira’ por ser a primeira decisão que acarretará ao sujeito experiências variadas de maneira tão concreta. ‘Grande’, justamente por se tratar de uma escolha formal que decide o rumo da carreira e da vida do jovem, nas quais diferentes respostas modificarão a rotina, os círculos sociais e até mesmo as possibilidades financeiras do jovem e de sua família. A ‘escolha’ fundamental em questão remete a compreensão da formação da identidade e da subjetividade destes sujeitos que após onze anos de escolaridade orientam-se no tempo de alguma forma forjada pela educação, mas não só por ela, e que, supostamente, utilizariam desta cognição histórica para perspectivar seu futuro. O ensino de história, assim, é também responsável pelas condições oportunizadas aos jovens para esta escolha. Segundo Rüsen:

a referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo do passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências. (RÜSEN, 2010, p.48)

Este estudo de caráter exploratório possuiu dois objetivos principais: como o ensino de história influencia na escolha de carreira dos jovens e, ainda, se tais escolhas apresentam preocupações humanistas. Destes objetivos, decorre um terceiro: a verificação da possibilidade de aprofundamento nesta questão a partir dos referenciais tomados. Para tanto, foi aplicado um questionário em 43 jovens do 3º ano do ensino médio de uma escola particular de Curitiba, na qual trabalho atualmente. A instituição particular, de cunho confessional, atende em sua maioria crianças e jovens de prestigiada condição econômica e social. Assim verificou-se inicialmente que 100% dos jovens inqueridos pretende cursar uma universidade logo que completarem seu ensino básico. Sabe-se que esta não é a realidade da

maioria dos jovens brasileiros que muitas vezes são forçados a não continuarem seus estudos visando à inserção imediata no mercado de trabalho.

Resultados

O questionário, aplicado em maio do corrente ano, possibilitou aferir que, dentre os jovens, 84% já decidiram seus cursos universitários¹⁶¹, citando ao todo dezenove fatores de influência diferentes em suas escolhas. Para coletar este dado, o questionário continha a seguinte questão: “faça uma listagem de tudo que possa ter influenciado na sua decisão.” As respostas citadas foram – em ordem decrescente de aparições: afinidade com disciplinas, interesses pessoais, retorno financeiro, vocação, família, amigos, leituras, atuação profissional/mercado de trabalho, características do curso, ajudar as pessoas/fazer a diferença, contato com profissionais da área, artes, cursos, entretenimento, professores, conhecimento do mundo, religião, história e jogos.

Para elencar estas respostas de forma a quantificar as influências mais marcantes, solicitou-se aos jovens que enumerassem dentre os fatores citados os três mais importantes e justificassem suas respostas. Assim, ao todo, os quatro fatores que mais influenciaram esta escolha foram: “afinidade com disciplinas”, “interesses pessoais”, “vocação” e “retorno financeiro”. A história foi citada apenas por um aluno como uma das influências, porém na questão dos fatores mais influentes ela não foi citada por nenhum jovem.

Como este estudo encontra-se em fase preliminar, os dois objetivos principais do questionário foram apresentados como perguntas diretas, a saber: “você pode afirmar que a disciplina de história influenciou sua decisão?” e “a sua escolha de carreira ou de curso foi influenciada por motivações humanitárias?¹⁶²”.

161

Os cursos escolhidos e número de citações foram: direito (oito), arquitetura (quatro), psicologia (três), medicina (três), engenharia mecânica (três), engenharia civil (duas), desenho industrial (duas), agronomia(uma), biomedicina(uma), biotecnologia(uma), engenharia ambiental(uma), engenharia da computação(uma), engenharia química(uma), filosofia(uma), geologia(uma), história(uma), música(uma), odontologia(uma), relações internacionais(uma), sistemas de informação(uma) e teatro(uma).

162

A redação integral da questão é esta: A sua escolha de carreira ou de curso foi influenciada por motivações humanitárias? Em outras palavras, você decidiu a próxima etapa de sua vida levando em consideração a maneira pela qual você pode realizar feitos que possam alterar o futuro da humanidade ou diminuir a desigualdade social e os conflitos da sociedade? Em caso afirmativo, descreva como isto te influenciou e quais são seus planos.

Apenas 56% dos sujeitos afirmaram que a disciplina de história influenciou sua escolha. Pode-se, ainda, fazer uma análise da narrativa utilizada pelos sujeitos para explicar como ocorreu esta influência, a partir da concepção da tipologia da consciência histórica proposta por Rüsen. (RÜSEN, 2010, p.63)

A própria explicação de como a história atinge sua orientação de futuro exprime a concepção de história e sua relação com a vida prática dos jovens. As explicações dos jovens continham alguns elementos da consciência histórica do tipo tradicional como: “quando entendemos como as coisas eram no passado podemos prever o futuro”; muitas respostas da tipologia exemplar como “a disciplina da história me instiga a pensar sobre a humanidade e me faz querer manter o que está bom e corrigir o que não está”, “a história serve de base de aprendizagem para o ser humano analisar seus erros e aprender com eles”, “a disciplina que procura meios de ler o mundo de hoje é a história, fazendo uma relação direta do que aconteceu e o mundo agora” e também no caso de um jovem que irá cursar engenharia ambiental pautado na “história da revolução industrial e sua poluição”.

Alguns poucos jovens alunos explicam a influência da história a partir de uma concepção crítica como um jovem que relata: “acredito que a história me ensinou a ter uma visão mais crítica do mundo, procuro ter uma opinião sobre os assuntos e não apenas acreditar no meus pais/tv/professores me dizem”. Por fim, apenas uma resposta se assemelha a concepção de consciência histórica do tipo ontogenético, que denota a relevância da orientação temporal: “acredito que apenas conhecendo o passado é que podemos planejar um bom futuro e entender nosso presente. Quanto mais estudo história, mais vejo as semelhanças do passado com a nossa atualidade e como tudo isso foi feito por pessoas como nós.” De qualquer modo, a resposta negativa de 44% dos jovens é um dado que nos faz refletir sobre o quanto a história, e a formação da cognição histórica em contexto escolar, auxilia realmente os jovens em suas orientações temporais na vida prática.

Em relação à questão de motivações humanitárias, pode-se fazer uma análise através das citações em resposta a pergunta da lista de influências. O fator identificado como “ajudar as pessoas” ou “fazer a diferença” ficou em sétimo lugar nas prioridades, muito abaixo de “retorno financeiro” e de “interesses pessoais”.

Ao responder a pergunta específica, 67% dos jovens afirmaram que esta preocupação pesou em suas decisões, apesar de não ser um dos fatores mais preponderantes na questão aberta. Ao analisar as justificativas, nota-se que dentre os que responderam afirmativamente

muitos não sabem ao certo como realizar suas intenções: “não sei qual o melhor meio de botar em prática meus sonhos de igualdade”, “estando na área de relações internacionais, eu pretendo trabalhar com o direito das pessoas, mas não sei como chegar lá”, “não sei como ainda, mas vou tentar fazer a minha parte.” Outros acreditam que para intervir na sociedade com fins humanísticos basta ser um indivíduo correto: “pretendo ser justo, pelo bem de quem precisa”, “não me influenciou, mas sempre que houver possibilidade de fazer algo para ajudar o próximo, farei”. Alguns acreditam que a melhor maneira é em paralelo as suas carreiras: “pretendo trabalhar um dia da semana gratuitamente para as pessoas que não tem condições” e “no meu tempo livre pretendo criar formas de expressão, de arte, que dê sorriso a alguém”.

As dezenove justificativas de quem tem uma preocupação humana na escolha da sua carreira são animadoras, incluindo futuros médicos preocupados com o sistema público de saúde, psicólogos com atenção especial à saúde mental, arquitetos e engenheiros em busca de soluções ambientalmente sustentáveis. Tais afirmações, lembrando a educação engajada de Paulo Freire, deveriam, contudo, fazer parte da consciência de todos os jovens, e não da minoria.

Percebe-se que há muita intenção de mudanças nas questões dos direitos básicos humanos, mas nas próprias justificativas revelam-se dificuldades de orientação para concretização das intenções.

Este estudo atingiu seu objetivo de estudo inicial exploratório, demonstrando que existem muitas perspectivas de investigações a partir desta. Estudos empíricos a partir da consciência histórica são de muita relevância, sobretudo com a teoria de Jörn Rüsen da aprendizagem histórica ainda em construção. Porém, este breve estudo ainda aponta que a teoria da didática da história pode também se aproximar de outros campos do conhecimento. Como, por exemplo, a psicologia, que atua na decisão de carreira dos jovens através de teorias e técnicas de orientação vocacional, a sociologia e a filosofia da religião, que podem trazer elementos de compreensão e utilização do conceito vocação em escolas confessionais.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

RÜSEN, J. & KOZLAREK, O. **Humanismo na era da globalização**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. & MARTINS, E. R. (orgs) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. Ufpr, 2010. p. 41-49.

SCHMIDT, M.A. O Significado do Passado na Aprendizagem e na Formação da Consciência Histórica de Jovens Alunos. In: CAINELLI, M. & SCHMIDT, M.A. (orgs) **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

58. IMAGENS DA WEB: UMA METODOLOGIA PARA AULAS DE HISTÓRIA

Lucia Helena Xavier

Professoras da Escola Municipal Professor Herley Mehl/Curitiba/Brasil

lucixavier@pop.com.br

Resumo: Este artigo relata a ação investigativa realizada na Escola Municipal Professor Herley Mehl, com alunos de uma turma de 8.º ano, como parte integrante do curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*, ministrado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt da Universidade Federal do Paraná aos professores de História da rede municipal de ensino. Tomou-se como referencial teórico e metodológico as investigações na perspectiva da Educação Histórica, mais especificamente, o estudo de Aula Oficina de Isabel Barca (2004), o de Lindamir Zeglin Fernandes (2007) que privilegia a Unidade Temática Investigativa, assim como as investigações de Peter Lee (2001), em relação aos conceitos substantivos e ainda o uso de fontes históricas e o ensino da História de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009). Neste estudo procurou-se usar a *Web* para criar uma metodologia para as aulas de História, tendo como conceito substantivo, *Povos Africanos no Brasil*. A proposta surgiu como continuidade da minha participação no curso *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História*, onde a ação investigativa abrangeu o conceito substantivo *Comunidades Quilombolas do Paraná*. No ano de 2012, continuando a pesquisa em Educação Histórica propõe-se, o conceito substantivo *Brasil Império*, mais especificamente, sobre as *Punições de escravos infratores*, um estudo de caso do escravo Joaquim, documento encontrado no Arquivo Público do Paraná, como parte do curso *O trabalho com arquivos e a literacia histórica: teoria e prática*, ainda em andamento.

Palavras-chaves: Educação Histórica. Unidade Temática Investigativa. Metodologia de Ensino. Conceito Substantivo. Uso da *Web*.

59. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADE

Luciana Leite da Silva (UFG)

Resumo: A proposta desta comunicação é apresentar o projeto que venho desenvolvendo no curso de mestrado intitulado "Noções de Passado, Presente e Futuro em crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (CCCM)". Este projeto tem como principal objetivo realizar um estudo comparativo das idéias históricas de crianças que vivem em diferentes contextos culturais. Tendo como referencial teórico o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, problematiza a possibilidade deste conceito ser aplicado em sociedades não ocidentais e questiona as tipologias de consciência histórica propostas por este pensador. Pretendo ainda apresentar algumas pesquisas que foram realizadas com alunos do Colégio Claretiano Coração de Maria.

Palavras-chave: Consciência histórica – interculturalidade – educação indígena – educação histórica – didática da história

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

Luciano de Azambuja

O artigo consiste na apresentação dos resultados parciais de uma das questões dos instrumentos de investigação do estudo principal da tese de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em parceria com a Universidade do Minho. *Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?* As perguntas históricas 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. O trabalho circunscreve-se no campo de pesquisa da Educação Histórica que tem como ponto de vista epistemológico a investigação da consciência histórica de sujeitos e artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica. Na perspectiva da *cognição histórica situada*, entendida como aprendizagem histórica situada na ciência da história (SCHMIDT, 2009) e nas situações concretas em que se processam as relações de ensino e aprendizagem (BARCA, 2005), vida prática e ciência especializada dialeticamente engendram a síntese da *matriz disciplinar da ciência da história*, objeto da teoria da história de Jörn Rüsen (2001; 2007 a; 2007 b). Propõe-se a interpretação das respostas dos alunos à luz de uma das hipóteses dessa pesquisa qualitativa em ensino de história: 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.

Palavras-chave: canção popular; cultura juvenil; educação histórica; ciência da história; teoria da história.

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 (ideias de passado, presente e futuro) atribuídos por 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.*

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). Filósofo 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, cientificidade e validade*. 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. As aulas foram gentilmente cedidas pela professora Elisa Domingues, indicada pela professora Isabel Barca, que solicitamente acompanhou todo o processo de pesquisa. A turma em questão tinha 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** ¹⁶³ 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.”* Lívia, 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;

*“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

¹⁶³ 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.

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 (AZAMBUJA, 2007).

“*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%) constataram o caráter 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 1ª. e 2ª. 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 provisoriamente 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 um vestígio do passado que, apropriado e transmutado pelo método histórico, torna-se evidência 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 histórica: *aprender história e a pensar*

historicamente. 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 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.

61. AS NARRATIVAS GRÁFICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Marcelo Fronza - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH

Universidade Federal do Paraná – UFPR - Brasil

fronzam34@yahoo.com.br¹⁶⁴

Resumo: Esse artigo investigou como os jovens estudantes de ensino médio brasileiros expressam sua consciência histórica a partir de suas narrativas históricas gráficas. Este trabalho tem como objetivo oferecer aproximações teóricas sobre como é possível abordar, dentro da Educação Histórica, as histórias em quadrinhos construídas pelos estudantes considerando as discussões sobre narrativa histórica como formas de compreender os tipos de disposição da consciência histórica desses sujeitos. O objetivo foi compreender se os conceitos de intersubjetividade e verdade, ligados à identidade, interferem na orientação de sentido no tempo, dos jovens, quando eles produzem suas próprias narrativas históricas gráficas. Para entender a relação entre o processo criativo desses jovens e a intersubjetividade e verdade, as teorias ligadas à dimensão estética da cultura histórica foram de grande valia. Nas histórias em quadrinhos produzidas, os jovens se apropriaram da dimensão estética das narrativas gráficas que revelaram, seja um conjunto de imagens canônicas (SALIBA, 1999), seja uma criação ativa por meio dessas imagens (LUKÁCS, 2003, 2010) ambas relacionadas com as operações mentais da consciência histórica. Construiu-se, para isso, um instrumento de investigação (FRONZA, 2012) que continha uma questão pedindo a produção de uma história em quadrinhos sobre a Independência do Brasil. Constatou-se que as histórias em quadrinhos produzidas se assemelham com as ideias propostas por James Wertsch (2006) e Rüsen (2001) referentes às estruturas narrativas esquemáticas e as narrativas históricas. A partir daí, entende-se que as narrativas históricas gráficas possibilitaram o aparecimento de construtos de narrativas históricas mais sofisticadas, por meio da mobilização, pelos sujeitos, das ideias relativas à verdade histórica e intersubjetividade.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Verdade histórica e Intersubjetividade; Histórias em quadrinhos.

Abstract: This paper investigated how young Brazilian high school young students express their historical consciousness from their graphic historical narratives. This paper aims to provide theoretical approaches on how is possible address, within the history education, the historical comic books built by students considering the discussions about historical narrative as ways to grasp the types of disposal of the historical consciousness of these individuals. The objective was to understand the concepts of intersubjectivity and truth, related to the identity, interfere within the sense orientation in time of young people when they produce their own graphic historical narratives. To understand the relationship between the creative process of these young people and intersubjectivity and truth, the theories related to the aesthetic dimension of historical culture were of great value. In the historical comic books produced, young people have appropriated the aesthetic dimension of graphic narratives that revealed, or a set of canonical images (SALIBA, 1999), or an active creation through these images (LUKÁCS, 2003, 2010), both related to mental operations of historical consciousness. It was built for this, a research tool (FRONZA, 2012) which contained a question asking for the production of a comic book on the Independence of Brazil. It was found that the historical comic books produced by students are similar to ideas proposed by James Wertsch (2006) and Rüsen (2001) regarding the schematic narrative structures and historical narratives. From this, it is understood that the historical narratives allowed the emergence of constructs more sophisticated of graphical historical narratives, by mobilizing, in the youngsters, the ideas relating to historical truth and intersubjectivity.

Keywords: Historical Consciousness; Historical Truth and Intersubjectivity; Historical Comic Books.

¹⁶⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Co-orientador: Prof. Dr. Jörn Rüsen.

Introdução

O meu objetivo, neste artigo, é compreender se os conceitos de intersubjetividade e verdade, ligados à identidade, interferem na orientação de sentido no tempo, dos jovens, quando eles produzem as suas próprias narrativas históricas gráficas.

Entendo que as discussões sobre narrativa histórica podem fornecer algumas formas de compreender os tipos de disposição da consciência histórica: afirmação, regularidade, negação e transformação, as quais são expressas, respectivamente, pelas narrativas tradicionais, exemplares, críticas e genéticas. Além disso, é pela narrativa histórica presente tanto nas histórias em quadrinhos, quanto como fator estruturador das ideias históricas dos jovens estudantes, que pude investigar, juntamente com as categorias sobre intersubjetividade e verdade, os conceitos históricos substantivos e os de segunda ordem expressos por aqueles sujeitos.

Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilitou que os jovens desenvolvessem a capacidade de reconstruir suas ideias na forma de uma narrativa (FRONZA, 2007).

Entendo que as considerações teóricas advindas do investigador James V. Wertsch (2006, WERTSCH e ROZIN, 2004) podem ser úteis na compreensão das narrativas históricas desenhadas pelos jovens. Utilizando o conceito de “dialogicidade oculta” criado por Mikhail Bakhtin (1997), James Wertsch e Mark Rozin entendem que as narrativas produzidas entre 1992 e 1993 por cidadãos russos da antiga URSS, sobre como representam o passado (especificamente a revolução de 1917), são “objetos de resistência” ou “contratextos” em relação às narrativas históricas oficiais daquela nação.

Nesta mesma direção, o historiador alemão Jörn Rüsen (2001) compreende as protonarrativas como uma estrutura narrativa em que “o cotidiano está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de ‘narrativas abreviadas’”. As protonarrativas são unidades básicas de sentido que estão articuladas a uma tradição, em que as experiências do passado, as expectativas de futuro e suas intencionalidades e as orientações do sentido de agir no tempo ainda são distinguidas umas das outras e não têm a capacidade de se criticarem.

Com isso, busca-se investigar as narrativas históricas gráficas produzidas pelos jovens, os quais puderam se apropriar da dimensão estética das histórias em quadrinhos que podem revelar, seja um conjunto de imagens canônicas (SALIBA, 1999), seja uma criação ativa por meio dessas imagens (LUKÁCS, 2003, 2010). Para entender esse processo criativo e sua relação com a intersubjetividade e verdade, as teorias ligadas à dimensão estética da cultura histórica são de grande valia.

Para Elias Tomé Saliba (1999, p. 440), assim como para Rüsen (2001), Snyders (1988) Bakhtin (2000) e McCloud (2005), o professor de história, juntamente com seus alunos, podia fazer um ordenamento do tempo que supere o presentismo inerente às imagens canônicas e dominantes na condição juvenil. Saliba compreende o ordenamento no tempo como uma “operação crítica” de comparação, aproximação e distanciamento temporal das imagens e seus significados. Em proximidade com as ideias de Lukács (2010), afirma que criticar as imagens é tentar “quebrar com o efeito de real que elas provocam”. Para isso, é necessário sintetizar a análise das imagens contra a superabundância na mídia e na sociedade. O uso de imagens alternativas, que causem o sentimento estético do humor, pode ser vital porque possibilitam a consciência do distanciamento entre o passado e o presente, abrindo espaço, assim, para um primeiro passo de um processo de ordenamento do tempo. Rüsen (2001) e Snyders (1988) já defendiam a importância do estabelecimento de um fio condutor na construção das narrativas, Bakhtin (2000) atentou para os valores que as imagens podem revelar no diálogo com outras imagens pertencentes a outras épocas passadas da grande temporalidade da humanidade; e McCloud (2006) indicou que, ao contrário das imagens representadas em um eterno presente, as histórias em quadrinhos, em sua narrativa, apresentam um mapa temporal onde a experiência do passado, do presente e do futuro estão unidas graficamente.

As imagens canônicas dificultam diálogos, a não ser os estereotipados. Já as imagens alternativas se sustentam nesses diálogos, mesmo quando implícitos. Para Bakhtin (1997, p. 87-88) as ideias, na dimensão da vida prática, não estão restritas à consciência individual, mas sim à comunicação dialogada entre as consciências. “A ideia é um acontecimento vivo que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências” demarcando assim seu posicionamento perante o mundo da vida prática. Só é possível se relacionar em relação à posição do outro, como uma resposta ao outro. Dessa forma, as ideias assumem a complexidade contraditória de uma “ideia-força, que nasce, vive e atua no grande diálogo da

época e guarda semelhança com as ideias cognatas de outras épocas”. A relação temporal entre as ideias as transformam em imagem: a imagem de uma ideia. Como ela se constituiu na relação dialógica com outras ideias do passado e com as que ainda estão nascendo para se expandir no futuro, a ideia tornada imagem é sempre “interindividual e intersubjetiva”.

Busquei compreender, com isso, se a natureza narrativa das histórias em quadrinhos modifica a natureza do pensamento histórico. Isto porque, tenho como hipótese, que o uso de um artefato da cultura histórica, próprio da cultura juvenil, como as histórias em quadrinhos, pode dinamizar as narrativas históricas que permitem a construção de uma cognição histórica situada nos jovens das escolas de ensino médio, produzindo, assim, uma aprendizagem histórica significativa.

Com isso, cheguei a seguinte constatação: as histórias em quadrinhos se assemelham com as ideias propostas por James Wertsch (2006) e Rüsen (2001, p. 75) referentes às estruturas narrativas esquemáticas e as narrativas históricas. A partir daí, entendo que as histórias em quadrinhos possibilitam o aparecimento de construtos de narrativas históricas mais sofisticadas, por meio da mobilização, pelos sujeitos, das ideias relativas à verdade histórica e intersubjetividade.

A intersubjetividade e a expressão da consciência histórica dos jovens

O público alvo dessa pesquisa são 125 estudantes, com idades de 14 a 28 anos, do Segundo ano do ensino médio de quatro escolas públicas brasileiras: em São João dos Patos, Maranhão (43 estudantes); Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (26 estudantes); e Vitória da Conquista, Bahia (33 estudantes); Curitiba, Paraná (23 estudantes). Os estudantes desses colégios foram investigados em 09, 18 e 30 de maio e 06 de outubro de 2011, respectivamente. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, a partir do trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005). As narrativas gráficas dos jovens foram analisadas a partir da décima pergunta, advinda do instrumento de investigação de minha tese (FRONZA, 2012, p. 450-454):

Imagine que você está numa feira de quadrinhos históricos e os jovens que estão lá pedem que narre a sua versão sobre a Independência do Brasil, na forma de uma

história em quadrinhos. Por favor, procure desenhar essa versão.

As narrativas gráficas dos jovens foram organizadas pelos tipos de relação entre a intersubjetividade e a consciência histórica que elas expressam. No entanto, é preciso ter claro que nas respostas desenvolvidas às questões do instrumento de investigação, presentes nos capítulos 3, 4 e 5 de minha tese de doutorado (FRONZA, 2012) esses estudantes não expressaram, necessariamente, o mesmo tipo de consciência histórica que os manifestados em suas narrativas em imagens. Forma selecionados aqui quatro jovens que apresentaram em suas histórias em quadrinhos quatro disposições distintas em relação à sua consciência histórica, respectivamente.

Filha e irmã de operadoras de caixa e de um pai autônomo, a jovem Mafalda é de Curitiba e sempre estudou em escolas públicas. Com relação à sua concepção de História, ela entende que esse conhecimento ajuda na formação da sociedade contemporânea, expressando assim a ideia de que o passado orienta o sentido da vida prática no presente. Para ela é possível aprender história com a narrativa dos quadrinhos, porque as crianças e jovens preferem-na aos livros formais. Portanto, ela faz uma diferenciação entre os quadrinhos e os livros didáticos. Com relação à verdade histórica das narrativas gráficas, Mafalda se mostrou cética, ao afirmar que ninguém sabe sobre a verdadeira história da humanidade. Por isso, cada um cria uma hipótese ou aceita o que aprendeu da tradição.

Em coerência com sua resposta sobre a possibilidade de os quadrinhos contarem a verdade sobre o passado, Mafalda defendeu uma concepção perspectivada de qual seria a melhor história sobre a Independência, porque, mesmo considerando que a melhor é definitivamente verdadeira, segundo a jovem, só é possível atingi-la a partir da criação de novas hipóteses, para que a versão possa ser completada. Mafalda também argumentou que a versão mais confiável estabelece melhor comunicação com o leitor, por meio da explicitação dos detalhes e pela comparação entre perspectivas.

À luz dessa explanação, posso afirmar que esta jovem oscila entre uma disposição da afirmação da tradição até uma negação da mesma, por meio do ceticismo e da multiperspectividade. Portanto, ela dialoga com a consciência histórica tradicional e a crítica. Assim, Mafalda compôs sua história em quadrinhos:



Mafalda – 16 anos – Curitiba

Mafalda expressou, em sua história em quadrinhos uma consciência histórica tradicional, na medida em que essa estudante paranaense claramente representa uma afirmação da tradição nas imagens representadas. O primeiro vestígio desta concepção é o ícone de D. Pedro já coroadado, antes da declamação da Independência, revelando o poder imagético do arquétipo do rei, vindo de uma centenária tradição popular no Brasil. Outros indícios de uma tradição nacional são a explicitação da data de 7 de setembro e da bandeira nacional, em locais chaves da narrativa — no primeiro e no último quadrinho. A bandeira, inclusive, representa a vontade do povo brasileiro. A afirmação da identidade nacional é tão forte na subjetivação das imagens canônicas (SALIBA, 1999) representadas por Mafalda, que a situação do passado mais importante descrita por ela, nas questões investigativas, está ausente nos seus quadrinhos — a entrega da carta a D. Pedro informando que ele deveria voltar a Portugal. Com isso, entendo que, sob esse aspecto, a intersubjetividade desta jovem está intimamente ligada à tradição.

Como explicar a oscilação nas respostas de Mafalda entre uma atitude de afirmação tradicional e atitudes críticas e multiperspectivada, que não se revelaram nas imagens em

quadrinhos?

Entendo que a resposta está ligada ao poder hegemônico das imagens canônicas (SALIBA, 1999); essas correspondem a uma visão alienante em relação aos ícones. A onipresença da imagem da pintura de Pedro Américo em todas as fontes que os jovens têm contato quando estudam, leem ou veem sobre a Independência do Brasil, tem um poder de banalização que invade a estruturas da sua consciência histórica. Este é o perigo do uso público indiscriminado e irracional das imagens: os jovens tendem a se tornar reféns das concepções tradicionais e exemplares presentes na cultura histórica. É preciso ter claro que selecionei duas jovens que expressaram essa atitude conservadora da História, mas ela está presente na maioria das produções em quadrinhos realizadas tanto no estudo piloto como no final.

No entanto, muitos estudantes tentaram resistir ao poder canônico dessas imagens e procuraram comunicar o seu posicionamento, seja de exemplaridade, de negação ou de transformação, por meio de imagens alternativas (SALIBA, 1999).

Valéria é filha de uma cozinheira e de um secretário; sempre estudou na escola pública e sua família veio da Bahia. Ela considera o conhecimento sobre o passado como uma forma de aprendizagem para a vida prática. Entende que a veracidade das histórias em quadrinhos está relacionada às pesquisas históricas. No entanto, para ela os livros são melhores em relação aos quadrinhos para aprender História, pois estes últimos limitam a capacidade imaginativa existente nos primeiros. Valéria entende que os quadrinhos podem contar a verdade sobre a humanidade, mas de uma maneira mais lúdica. Considerou que a autoridade de um autor importante e de uma testemunha de época dá confiabilidade a uma história.

Conforme os dados empíricos apresentados é perceptível nessa jovem uma consciência histórica tradicional, pois ela se baseia numa concepção dogmática do passado, pautada em acertos e erros. Isso, apesar do fato de apreciar muito conhecer o passado, mesmo em espaços de experiências distintos dos da cultura escolar. Assim ela representa seus quadrinhos:



Valéria – 15 anos – Três Lagoas

Valéria apresenta uma história em quadrinhos que expressa uma atitude afirmativa em relação à tradição da cultura histórica sobre a Independência, típica de uma consciência histórica exemplar. A exemplaridade desta representação se dá porque essa jovem se representa na história, que pode estar se passando no presente, como se fosse uma peça de teatro. Mas, o mais interessante nessa narrativa gráfica, é o aprofundamento cognitivo do conteúdo histórico, que não aparece na produção dos outros jovens investigados. Ela cita a revolução liberal que aconteceu em Portugal e que fez com que os portugueses desajassem retirar a autonomia brasileira em relação à metrópole. Ela relaciona o fim desta revolução com o início da Independência do Brasil.

Outra característica de uma imagem alternativa em relação às imagens canônicas sobre a Independência é que os personagens cartum (MCCLLOUD, 2005), representados por Valéria, estão provavelmente atuando como se fosse uma peça de teatro, pois, mesmo D. Pedro aparenta ser um personagem em atuação. Para reforçar o caráter alternativo dessas imagens, ela desenha uma menina que pode ser uma representação dela mesma. Outra estratégia estética muito mobilizada por essa jovem é o modo como o diálogo foi construído, pois, de

fato, os personagens comunicam entre si, como se o interlocutor não estivesse presente na leitura. A disposição estética parecida com um teatro ajuda a reforçar esse distanciamento. O caráter festivo dessa história em quadrinhos diz respeito a uma aceitação intersubjetiva, da parte dessa jovem, da identidade nacional, expressa pelo canto do **Hino da Independência**.

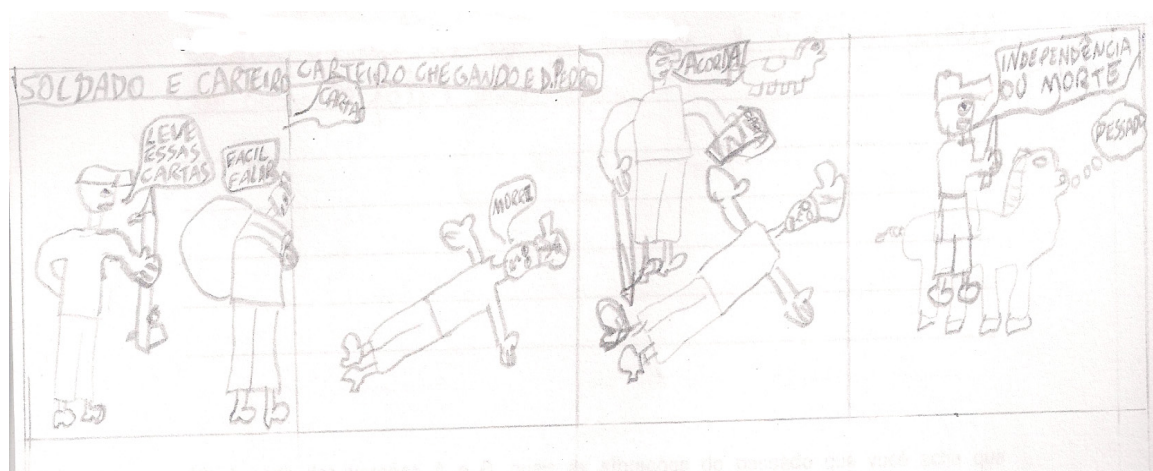
O curioso é o uso sofisticado de elementos estéticos expressos no uso dos personagens *cartum*, representados como atores, nos diálogos que fornecem o *timing* — o ritmo —, à narrativa e à festa, representada pelos pentagramas musicais e pela alegria dos personagens, incluindo a representação de si mesma (EISNER, 1999; MCCLOUD, 2005). Esse uso da dimensão estética da cultura histórica está voltado para uma subjetivação que afirma as narrativas vindas da tradição histórica, revelando a coerência dessa jovem e o domínio sobre este conhecimento.

O saldo da análise dessa jovem estudante é que em suas respostas às demais questões do estudo final, revelaram uma consciência histórica tradicional que, ao ser transposta para as histórias em quadrinhos foi mobilizada por meio da atitude de imitação exemplar da tradição, devido ao uso de estratégias estéticas ligadas aos quadrinhos, tais como os personagens *cartum* que representam os jovens, os diálogos e os cenários que buscam expressar o espírito do lúdico nesses artefatos da cultura histórica. Creio que a mesma resposta dada na categoria anterior pode ser repetida aqui, porque os poderes das imagens canônicas também têm o efeito de tornar o tradicional exemplar. Conforme Elias Tomé Saliba (1999), as imagens têm como características temporais uma referência imediata ao presente. Esse poder canônico das imagens propiciou a essas estudantes a composição de imagens alternativas referentes à sua cultura juvenil: a festa e o brincar.

Micael é filho de uma operadora de máquinas de uma indústria de Três Lagoas. Sua família veio de Cuiabá, no Mato Grosso, e ele sempre estudou na escola pública. Ele compreende a História a partir da ideia da busca do passado por ele mesmo, seja por meio da arte, seja através das palavras. Ele conhece muitos quadrinhos que narram sobre a história do Brasil e da humanidade. Dentre eles destacou o **Zé Carioca** e vários personagens título da **Turma da Mônica**. Aprendeu em algumas dessas narrativas gráficas que Pedro Álvares Cabral “descobriu uma colônia” denominada Brasil que depois teve como capital a cidade de Salvador. Para ele, o personagem Zé Carioca representa a história do jeito brasileiro de viver, enquanto os personagens da Turma da Mônica dizem respeito ao modo de vida da humanidade como um todo. Ele quer dizer que ideias como a preguiça e a malandragem,

ligadas ao personagem de Walt Disney são uma especificidade brasileira; por outro lado, a criação de Maurício de Souza representa valores que podem ser compartilhados por toda a humanidade, dentre eles a amizade. Para esse jovem, as histórias em quadrinhos são importantes para a aprendizagem histórica, mas não devem estar sozinhas, pois existem bons programas culturais na TV pública brasileira que devem ser incorporados no ensino de História. Afirma que os quadrinhos podem narrar a verdade sobre o passado, se o autor fizer uso de acontecimentos plausíveis do passado. A melhor história sobre a Independência, para ele, é a provavelmente verdadeira porque ou é plausível ou não é, e tem que ter um sentido de orientação no tempo. Essa probabilidade abre espaço para um ir além da simples interpretação histórica.

De modo geral este jovem apresenta uma consciência histórica tradicional em suas respostas. Mas é preciso ter em conta que Micael considera o método histórico como um processo de validação das narrativas e que estas devem possibilitar a superação da mera narração do passado, pois eles devem fornecer um sentido de orientação no tempo ao jovem. Assim ele representou esse ir além da história:



Micael – 15 anos – Três Lagoas

A história em quadrinhos desenhada por Micael é distinta da maioria da criação dos outros jovens, porque não foca totalmente em D. Pedro. O personagem principal dessa narrativa gráfica é o mensageiro. Este personagem é o responsável por acordar D. Pedro do seu sono e entregar a carta que propiciou a Independência do Brasil. Claramente a dimensão estética da cultura histórica instrumentaliza as estratégias cognitivas e políticas, porque a prioridade dessa narrativa é se comunicar de modo humorístico com o leitor. Os vestígios dessa estratégia estética estão nos balões de diálogo, bem compostos em seu aspecto retórico,

pois, com uma linguagem popular, o carteiro expressa a dificuldade de sua missão, porque D. Pedro é mal educado, arrogante e gordo conforme os balões desses personagens e do cavalo. Uma consciência histórica crítica se expressa, nestes quadrinhos, por conta da desestruturação estética da imagem canônica do grito da Independência e da autoridade de D. Pedro. As imagens do carteiro representam claramente uma imagem alternativa (SALIBA, 1999) e contranarrativa (WERTSCH e ROZIN, 2004; WERTSCH, 2006) em relação às narrativas tradicionais.

É notável que esse jovem expressou argumentos voltados para uma atitude intersubjetiva claramente voltada para uma consciência histórica tradicional. E, quando desenhou sua história em quadrinhos, ela foi transmutada em uma história que nega a tradição, ao menos na forma, e em parte do conteúdo. Ele realiza essa dimensão crítica da consciência histórica porque mobilizam imagens alternativas vindas de tradições populares ou da cultura juvenil, que quebram o efeito de realidade mobilizado por imagens e estilos canônicos (SALIBA, 1999; LUKÁCS, 2010), inviabilizando a “fatalidade fetichista” presentes nesses cânones. A intersubjetividade expressa por esses sujeitos é tudo, menos fatalista, pois a humanidade, resgatada sob a máscara do cômico, expressa sua vitalidade num ato criativo (LUKÁCS, 2003), que dialoga com as tradições antes esquecidas do passado e que apresentam perspectivas de um salto para o futuro (BAKHTIN, 1997; 2000).

Essas expectativas de liberdade e igualdade entre os homens é o que orienta as duas histórias em quadrinhos a serem analisadas a seguir.

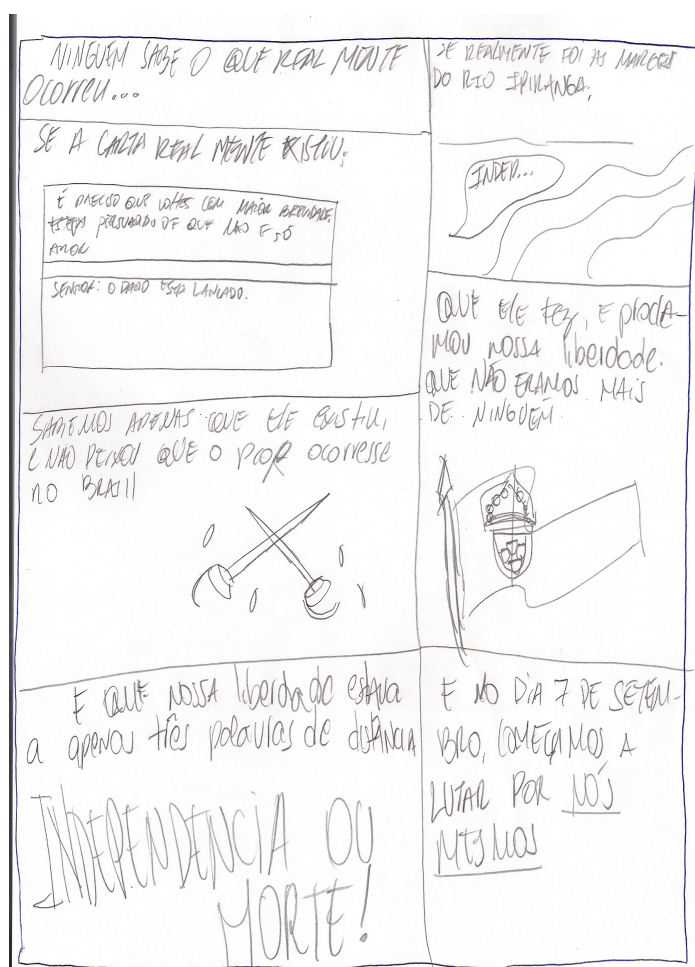
Filha de uma gerente de loja e digitadora e de um contabilista, Marjane sempre estudou na escola pública e sempre viveu em Curitiba. Entre outras atividades de lazer ela gosta de ler histórias em quadrinhos. Defende que a História se resume na busca pelo passado por ele mesmo e acredita que é possível aprender história com os quadrinhos, porque é divertido e permite escapar da rotina das constantes leituras exigidas pela cultura escolar. Afirmar que as histórias em quadrinhos podem contar a verdade, dependendo da disposição do autor.

Contudo, Marjane argumenta que a história é multiperspectivada e nunca poderia ser definitivamente verdadeira porque cada testemunha contaria a história sobre o seu próprio ponto de vista e o historiador teria que escolher o mais provável. Defende, por fim, que somente as testemunhas de época e os participantes da situação do passado têm condições de narrar a verdade, mas ela acha possível que um autor contemporâneo possa fazer bons

quadrinhos de História.

Marjane aparentemente oscila entre uma consciência histórica tradicional, pautada em uma verdade dogmática sobre o passado, e uma atitude multiperspectivada e relativista. A perspectividade por ela defendida está no nível das evidências inferidas a partir de fontes primárias (BORRIES, 2001a, p. 102).

Assim ela expressa em quadrinhos suas ideias:



Marjane – 16 anos – Curitiba

Marjane compôs uma história em quadrinhos que apresenta um diálogo entre a narrativa tradicional sobre a Independência do Brasil e uma nova narrativa aberta para o futuro. É isso o que expressa uma atitude de transformação em relação à tradição e em prol de uma consciência histórica ontogenética. A narrativa tradicional, fundadora da identidade nacional, é incorporada sob uma nova interpretação, vinculada à liberdade e dignidade humanas como um princípio universal que, antes, estava vedada aos brasileiros. A narrativa

dessa jovem põe em dúvida a precisão dos marcos espaciais e dos acontecimentos que levaram à Independência. Nas três primeiras tarjas expressa essas dúvidas quanto à realidade das experiências ligadas à localização do evento no rio Ipiranga, e da existência da carta recebida por D. Pedro neste local. O caráter evanescente das imagens alternativas é flagrante, pois em um balão do segundo quadrinho a palavra Independência aparece só parcialmente como que desaparecendo da imagem. A narrativa afirma, na quarta tarja, que D. Pedro realmente existiu e evitou que uma guerra civil acontecesse. A ideia de guerra está representada pela expressão “o pior acontecesse” e pela imagem alternativa de duas espadas se digladiando. Aparentemente, a narrativa, a partir desse ponto, toma um rumo de afirmação da imagem da bandeira imperial e da clássica frase “Independência ou morte”; mas o valor que mobiliza esses quadros, à primeira vista tradicionais, é a liberdade, que no início está vinculada às ações e intenções de D. Pedro. Mas no último quadrinho, mesmo com a referência temporal da data de 7 de setembro, a liberdade sai da referência a este personagem histórico e passa a ser compartilhada por todos os brasileiros com a frase “começamos a lutar por nós mesmos”.

O diálogo entre imagens canônicas e imagens alternativas parecem revelar que D. Pedro era uma espécie de estopim para algo que este personagem nem imaginava: a busca da liberdade do povo brasileiro, no qual Marjane se define como integrante, pois sempre usa a primeira pessoa do plural e o pronome possessivo “nosso”. É perceptível que, para evitar o poder dos ícones canônicos, essa jovem não representou o personagem D. Pedro, mas somente a sua fala, como se fosse uma senha para uma mudança histórica estrutural que sequer tinha imaginado: o processo histórico que culminou, no futuro do passado, com a liberdade de todo o povo brasileiro que a toma em suas mãos. Possivelmente, esse é o significado da invisibilidade desse personagem nos quadrinhos.

As palavras têm um importante papel como imagens alternativas nesta narrativa gráfica (MCCLOUD, 2005), pois é no diálogo entre imagem e palavra que o significado histórico e o valor para a orientação de sentido do tempo na vida prática se expressam.

Compreendo que essa mudança cognitiva nos tipos de consciência histórica entre atitude tradicional fornecida pelas respostas às outras questões do estudo final e a disposição de transformação histórica das histórias em quadrinhos produzida por esta jovens se deve ao modo como essa estudante mobilizou a estetização destes artefatos da cultura histórica. Ao realizar o ato criativo de produzir uma história em quadrinhos, eles propiciaram a si mesma

um salto (LUKÁCS, 2003) na qualificação de sua consciência histórica, passando de uma concepção dogmática da verdade para uma percepção da plausibilidade das narrativas históricas que integram a sua identidade, por meio do reconhecimento da identidade do outro que viveu no passado e que vive no presente.

Considerações finais

Constatei que a mudança de um tipo de consciência histórica para outra mais sofisticada não acontece somente de forma progressiva, mas também através de saltos e recuos. Isto porque, na consciência de um sujeito existem as quatro formas de disposição da consciência histórica — a afirmação, a exemplaridade, a negação e a transformação — e elas são mobilizadas de acordo com a forma de estruturação das relações intersubjetivas dos jovens aqui investigados, com o conhecimento histórico. É preciso ter em mente também que a consciência histórica de um indivíduo não se esgota nele mesmo, porque ela é intersubjetiva e interpessoal (BAKHTIN, 1997), por isso, está em constante diálogo com a consciência histórica do outro. Entendo, portanto, que o salto acontece, não somente por causa de uma relação lógica entre esses quatro tipos de consciência histórica, mas porque cada um deles se relaciona de uma determinada maneira com a forma de internalizar a mudança do tempo histórico presente no processo histórico real da vida humana prática (RÜSEN, 2007; 2010c).

A onipresença da imagem canônica do grito da Independência, representada pela pintura de Pedro Américo, que é reproduzida em todos os livros didáticos de História brasileiros, e inclusive nas versões em quadrinhos confrontadas nessa investigação, produz, por causa disso, um déficit de sentido que impõe aos estudantes ficarem presos ao presente eterno de um momento do passado. Marjane compreendeu que a supressão da imagem canônica é uma das possibilidades, talvez a única, de expressar o poder de transformação do tempo histórico, de um modo que dê sentido a suas vidas, superem a visão presentista, e possibilitem tomar consciência da intersubjetividade com conhecimento histórico.

Segundo Rüsen (2001, p. 173), quando uma determinada experiência do passado não permite a apreensão do significado histórico da constituição narrativa de sentido é necessário lançar mão de uma “dialética negativa da constituição de sentido”, para que a dimensão da historicidade humana seja explicitada ao narrar. Defendo, que essas duas jovens, cada uma à sua maneira, mobilizaram a dimensão estética da cultura histórica, relacionada aos quadrinhos, para libertarem o sentido cognitivo e ético do significado de uma experiência do

passado, por meio de uma negação dialética. As narrativas tradicionais, juntamente com as imagens canônicas sobre a Independência recalcam há tempos o significado histórico não realizado nessa experiência do passado, e ainda por se cumprir no presente, que dá sentido às expectativas de futuro: o de que todos os homens e mulheres são dignos de reconhecerem e serem reconhecidos como livres e iguais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. (1997). Problemas da poética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRONZA, M. (13 fev. 2007). A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

LUKÁCS, György. (2003). História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010). Marxismo e teoria da literatura. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

MCCLOUD, Scott. (2005). Desvendando os quadrinhos. São Paulo: Makron Books.

_____. (2006). Reinventando os quadrinhos. São Paulo: Makron Books, 2006.

SALIBA, Elias Tomé. (1999). As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos.

RÜSEN, J. (2001). A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB.

_____. História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c, p. 129-150.

SNYDERS, Georges. (1988). Alegria na escola. São Paulo: Manole.

WERTSCH, James V.; ROZIN, Mark. (2004). La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F (orgs.). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu, p. 121-150.

WERTSCH, James V. (2006). Specific narratives and schematic narratives templates. In: SEIXAS, Peter (ed.). Theorizing historical consciousness. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, p. 49-62.

62. A PERCEPÇÃO DA MEMÓRIA ENTRE AS FRONTEIRAS DO TEMPO E DO ESPAÇO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO “MODERNA” E “ANCESTRAL” DO BRASIL

*Marcelo Henrique Ribeiro Borges
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney*

RESUMO: A proposta desta comunicação centra-se na transposição da experiência de educação histórica em meio às fronteiras da sociabilidade humana, a começar pelo sistema educacional de Goiânia nos sistemas público e privado, até os rincões isolados de comunidades amazônicas, caboclas e indígenas. A investigação fundamenta-se nos diferentes modos de percepção da memória entre as *zonas-de-recordação*, por meio das interações entre os sujeitos do aprendizado e suas experiências abstratas e empíricas com o *tempo* e o *espaço*.

O passado é vivo e manifesta seus sinais no presente por infindáveis formas, códigos e enigmas – a cada novo dia... em cada novo passo, o que se foi volta zumbindo como um espectro, aquilo que um dia fez a história girar ainda propulsiona novos acontecimentos. Menosprezar o passado se mostrou como uma das maiores ignorâncias da experiência humana, aquilo que foi não está morto e sepultado no tempo, mas ao mesmo tempo em que permanece... também se transmuta em novas manifestações. Uma comunidade humana sem memória é condenada a repetir o passado, muitas vezes repetir aquilo que de pior expressou o gênio humano através dos atos horrendos de carnificina, genocídio e extermínio. Nada além, apenas humanos... demasiadamente humanos! O ser que se põe a investigar o passado se põe a investigar a formação de sua própria identidade, ou aquilo que se costumou denominar por tal forma, para tanto, deve se despir dos pudores de costumes e tradições para investigar sua própria identidade com um olhar soberanamente crítico e reflexivo, desfazendo as artimanhas ora lançadas pela voz da multidão em juízos de valor e valorações morais. Quem interroga a si mesmo sobre a natureza de sua percepção do que seja o real, necessita, antes de tudo, se desprender dos ditames da moral de rebanho e exercer a mais profunda e altiva voz de comando interior, de modo livre e soberano. Deve, até mesmo, se recordar que neste mundo não há nada ou ninguém capaz de lhe determinar o que seja real e verdadeiro, a não ser sua própria experiência de sentir e se inteirar com o fluxo da vida: ao invés de buscarmos um sentido para a história, poderemos antes buscar compreender a magnitude da experiência de viver.

A educação é um caminho vivo de transformação das experiências culturais, criando significados e valores para a própria experiência de viver. A educação não se restringe aos

ambientes das instituições formais de ensino, mas se lança às fronteiras desconhecidas do tempo e do espaço da existência humana, cada ato... cada gesto... tudo se integra em expressões de ensino e aprendizagem da educação. Neste processo, a **percepção da memória** manifesta-se como eixo central dos meios de interação entre o **sujeito** e o **saber**, tal como Walter Benjamin compreende a noção de ‘recognoscibilidade do passado’ num instante de sua recordação: *“A vera imagem do passado passa zumbindo. Só enquanto imagem que fulgura, para nunca mais ser vista, exatamente no instante de sua recognoscibilidade é possível fixar o passado”* (BENJAMIN, 1985:155). A obra de Walter Benjamin se destaca pela reflexão sobre a experiência coletiva da memória na modernidade. No que se refere à relação do homem com o passado, Benjamin levanta algumas indagações fundamentais sobre as noções de “história” e suas percepções pelos agentes de uma cultura, a começar pela questão do que seja a arte de se contar uma história... ou se isto serve para alguma coisa. Sua busca é sobre a eminência de um sentido para o processo de educação histórica, por isso questiona com premência o próprio significado da experiência: **o que é contar uma história?** – pergunta-se na busca pelo saber. Indo além, se pergunta por qual necessidade a história deva ser contada...

A reflexão sobre a importância da narração se sobressai no pensamento de Walter Benjamin com primazia sobre as noções de constituição do sujeito histórico, os questionamentos ora lançados são para a maturação da percepção numa época contagiada pelos meios tecnicistas da modernidade industrial, que impetra um sentido pragmático de produção e objetividade econômica nas relações sociais, o que estaria por gerar uma sociedade distanciada dos elos de **rememoração do passado** por culturas que depositam na memória das tradições orais um valor essencial à vida. Benjamin compreende que o processo de narração pelas veias da oralidade gera a retomada salvadora pela palavra de um passado distante... O que na Grécia era dado aos poetas, Benjamin pensará (e sentirá...) sua relação na modernidade com o ato de historiar, eis uma relação entre poesia e história... que voam pelos ares da recordação e trabalham na arte de lembrar, *“seja para reconstruir um passado que nos escapa, seja para ‘resguardar alguma coisa da morte’ (Gide) dentro de nossa frágil existência humana”* (GAGNEBIN, 1994:04) – investigando assim, histórias que a humanidade conta de si para si mesma, manifestando um fluxo contínuo de memória, criando os princípios de uma **identidade humana**.

Em Walter Benjamin a orientação vem no sentido de criar uma reflexão a respeito da própria concepção de passado e de história, interpretando-os enquanto elementos dinâmicos e

vivos da existência, tal qual é a própria recordação, a própria lembrança do *passado que passa zumbindo*. A interação de cada ser particular com suas lembranças é em si um ato de elaboração da história e do passado: elaboração no sentido de que a memória é dinâmica como a vida é, e que não há um estratagema para condicionar o ato de recordar aos interesses objetivos acadêmicos da ciência positiva, portanto, o historiador deve compreender que *“articular historicamente algo passado não significa conhecê-lo ‘como ele realmente foi’*. *Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo”* (BENJAMIN, 1985:156) – o perigo do esquecimento e da morte. De acordo com Benjamin, o perigo do esquecimento *“ameaça tantos os componentes da tradição, quanto seus receptores”* (BENJAMIN, 1985:156), pondo assim em risco a continuidade de um meio social, de uma cultura, de uma civilização. Então, para a efetivação de um projeto social, o pensador destaca a **memória** e a **narrativa** existente desta memória enquanto essência deste processo. A mediação, portanto, que passa a existir via narrativa, se torna fundamental, compreendendo que *“captar no pretérito a centelha da esperança só é dado ao historiador”* (*Ibdem*), tendo este, o ofício de lutar contra o inimigo do esquecimento: contra a morbidez de um povo sem memória, lutar a favor da vida, da recordação, da interação do ser vivente e suas lembranças, que tomam um corpo vivo em sua percepção a partir do momento em que ele se põe a tecer uma narrativa de seu próprio *eu*, elaborando a si mesmo enquanto um sujeito da história, portador de significado, sentido e cultura, pois ao se interagir com suas lembranças, entra em contato com o que há de mais fino na existência...

Benjamim desbrava os caminhos da luta que o historiador há de travar num mundo dominado pela ignorância, de forma tão clara e romântica, que nos leva ainda hoje a sentir grande entusiasmo pelo ato de historiar, por mais difícil que pareça ser este ofício. Trabalhando, portanto, com a concepção de que a *“história é objeto de uma construção, que tem lugar não no tempo vazio e homogêneo, mas no repleto de atualidade”* (BENJAMIM, 1985: 61), compreendemos a concepção de uma educação histórica viva... que se faz a cada instante em que a imagem passada fulgura na consciência para, talvez, nunca mais ser vista, é uma concepção que investe no poder da narrativa (dos indivíduos sobre si e seu passado), um lugar que ela sempre ocupou e mereceu ocupar: ao tecer de sua história, o homem tece seu novelo dentro do labirinto, criando a si mesmo enquanto um ente vivo, pois reconhece em sua trajetória um sentido que o auxilia na compreensão de seu próprio eu, e, ao narrar sua experiência humana também cria uma perspectiva de existência com base no que captou em

sua consciência no instante de perigo em que o amargo e mórbido esquecimento o assusta, ou seja, a narratividade de si, ao invocar lembranças, invoca também uma vontade do ser em se estabelecer enquanto *humano* dentro do quadro de significados simbólicos de projeto coletivo, numa perspectiva cultural comum a uma unidade cultural, pois, ao “recordar” ele também está se projetando, se criando, se elaborando... num sonho em que busca intensamente a felicidade.

Estas são as reflexões primordiais que orientam nosso estudo sobre a percepção da memória na educação histórica, posto que o saber histórico somente possa ser elaborado em condições favoráveis à recognoscibilidade do passado. Uma educação histórica cuja percepção da memória seja deficitária está condenada ao fracasso, posto que a investigação sobre as pegadas do homem no tempo necessita manter elos de recordação cognoscível na percepção humana, sem estes elos não será possível articular os conceitos de realidade histórica ou transformação social, por exemplo. A premência da percepção histórica mostra-se essencialmente ligada à educação: recordar o passado e seu estudo é fundamental num sistema de ensino... nossa investigação pauta-se nesta questão, destacando-se os casos de educação que se apresentam como “modernas” em sociedades urbanas e “ancestrais” em culturas amazônicas. Benjamin estudou os reflexos das transformações da modernidade para a constituição do sujeito que se cria em um processo vivo de narração, definindo que *“não só a imagem de mundo externo, mas também a do mundo moral, sofreu da noite para o dia mudanças que nunca ninguém considerou possíveis”* (BENJAMIN, 1980: 57) e essas mudanças implicam gravemente na *“arte de narrar”*, chegando mesmo a caminhar para o fim. Para ele, torna-se cada vez mais raro o encontro com uma boa narrativa (BENJAMIN, 1980: 57) – *grifos nossos*:

“(...) torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre todas as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências” (BENJAMIN, 1980: 57).

Eis a reflexão primordial que expressa o âmago das experiências culturais com a educação histórica na modernidade, a perda de uma faculdade antes considerada inalienável: a troca de experiências. Esta seria... a mais garantida e segura de todas as “coisas”, de acordo com o filósofo da história em estudo, porém, a morte da “arte de narrar” manifesta-se como

sinal do fim das experiências de troca e trocas e experiências. Qual reflexão deste processo no ambiente de sala de aula é nosso ponto de investigação, primeiro em sistemas urbanos na cidade de Goiânia, tanto em ambientes de ensino privado, quanto em públicos. Entre os extremos do excesso de luxo e o excesso de escassez, identifica-se a mesma problemática quanto aos procedimentos de rememoração do passado... a perda da percepção de memória e o fim de fluxo entre a narrativa e a “arte de narrar”. Através de experiências empíricas, durante uma década levantamos estudos de casos entre estudantes da faixa etária de doze (12) a dezessete (17) anos, primeiramente com o método de pesquisa através da “memória espontânea”, ou seja, a recordação de temas relativos ao cotidiano do educando.

Em todos estes casos, era solicitado ao estudante que narrasse os “acontecimentos mais importantes” de sua vida... a começar pelo dia anterior, prosseguindo pela semana, mês e ano: tais encontros ocorriam em ambiente escolar, mas num contexto extraclasse, cujos participantes eram somente professor-pesquisador e estudante-colaborador, cada abordagem contava com cerca de duas horas (02h00min) por entrevista, todas documentadas por meios audiovisuais devidamente autorizados pelos responsáveis legais do educando. Em todas as ocasiões, o objetivo da entrevista era apresentado ao menor de modo simples e sucinto: um estudo sobre a memória humana, a começar por suas lembranças sobre o dia anterior. Através do método de um diálogo aproximado ao contexto sociocultural do educando, buscávamos estabelecer um ambiente de empatia favorável ao florescimento das recordações... contudo, a “arte de narrar” mostrou-se deficitária na maioria dos casos: primeiro pela dificuldade de levantamento dos “acontecimentos importantes” em sua vida; segundo, pela própria dificuldade de expressão dos “acontecimentos”. Diante do impasse, outra perspectiva se mostrou fundamental: ao invés de solicitar a narração de possíveis “fatos históricos pessoais”, solicitamos que os estudantes-colaboradores comessem a contar como “foi o dia de ontem”, assim no decorrer da narrativa, assinalávamos o que poderia ser identificado como fatores ordinários e extraordinários – em significados literais.

Percebemos que ao trazer o estudo do passado para um campo próximo à realidade do estudante-colaborador, sua narrativa crescia em expressões singulares de depoimentos, variando de acordo com a faixa etária e experiência socioeconômica. Após a familiaridade com a “arte de narrar”, incentivada através da leitura de obras literárias e filmes do gênero, nossa pesquisa aprofundava-se no objeto maior de investigação: a percepção da memória da cultura. Percorriamos a narrativa até o momento de seu nascimento... quando os estudantes-

colaboradores acreditavam que iríamos encerrar o trabalho, iniciávamos a fase de maior complexidade com o aprofundamento da investigação pelos meios da tradição oral familiar. Nosso intento era conceber qual o grau de profundidade das recordações familiares... ou seja: o que paira na *zona-de-recordação* de uma comunidade cultural sobre sua própria origem. Primeiramente os caminhos seriam pelas veias da tradição oral, contudo este método se mostrou incipiente devido à falta de informações ou rememorações do passado, portanto, o caminho seguinte foi proceder à instrução de pesquisa por outras fontes documentais, tais como fotografias das famílias ou documentos pessoais, a exemplo de certidões de nascimento, casamento ou óbito.

Estas experiências pedagógicas foram transpostas à sala de aula, os estudantes-colaboradores compartilharam seus trabalhos com os demais colegas de escola, incluindo sua própria escrita sobre a pesquisa, porém, nosso foco maior centrou-se na “arte de narrar” tecida pelos próprios jovens... ocasiões em que os mesmos se apresentaram como receptores e sujeitos da história. Em inúmeras ocasiões, o mesmo narrador via-se em situações de privilegiar um modo de narrativa em detrimento de outro, seja pela adaptação ao ambiente da narrativa (como a mudança de faixas etárias entre os participantes da exposição/palestra), ou por questões subjetivas do próprio depoente: em cada momento uma nova narrativa nascia no “ato de contar uma história”, mantendo-se um eixo central relativo aos “acontecimentos” demarcados como “importantes”. Todavia, esta questão mostrou-se problemática aos narradores... alguns acreditaram que estavam “influenciando” ou “distorcendo” a “verdade” da história.

A par destas indagações, pudemos aprofundar o estudo de Walter Benjamin com os próprios educandos menores de idade, refletindo sobre “quais influências” teriam “distorcido” a “verdade”... uma vez que em todas as apresentações, nenhum deles jamais adulterou uma fonte sequer, nem inventou informações sobre o seu passado e de sua família. Numa intensa troca de experiências do saber histórico, identificamos que apenas se manifestava determinados eixos de narrativa em momentos distintos, ora privilegiando “acontecimentos” de ordem “emocional”, ora de ordem “econômica”, ora de ordem “inefável”. Nossa pesquisa foi profunda, porém limitada. Uma questão maior às nossas vontades pessoais impetrou-se em nossa direção, era a falta de fontes de pesquisa quase absoluta sobre a historicidade das famílias em referências anteriores a quarta ou quinta geração. O tempo máximo que adentramos no labirinto da memória foi este... e ainda no decorrer de um ano inteiro de

pesquisa com educandos selecionados entre os mais empenhados no estudo do saber histórico.

Noutra perspectiva de pesquisa, encontramos em ambientes distantes dos parâmetros de modernidade, elos de narrativa com intrigantes percepções da memória. Nossa experiência situou-se em regiões de fronteiras entre a floresta amazônica e as sociedades nacionais do Brasil, Bolívia e Peru, os seringais de uma tríplice fronteira. Estes seringais foram as últimas terras da América a entrar em algum projeto de integração nacional, ou seja, as últimas terras colonizadas no processo histórico iniciado ainda no mundo quinhentista, o que alegoricamente podemos chamar de “vácuo” no Tratado de Tordesilhas. Uma das metas da pesquisa de campo nos seringais foi focalizar o contexto local para as expressões culturais da percepção da memória em experiências de povos com línguas agrafes, ou seja, sem escrita – seja por elos de tradições indígenas ou caboclas (populações mestiças isoladas na floresta). Neste momento da pesquisa nos orientamos pelas referências da obra de Carlo Ginzburg através do **paradigma indiciário**, procurando *sinais* que possibilitem uma compreensão verossímil da percepção do tempo numa análise adequada do contexto, vendo nas particularidades das manifestações culturais, seja através das palavras usadas em rituais de cura ou nas especificidades na narrativa da relação entre o homem e a natureza, a presença do **todo**: da memória, dos valores, da ordem que rege a experiência humana e que reconhece a ação social de um ser em uma comunidade, gerando a própria cultura, investigando assim, a própria ‘Tradição Oral’ de transmissão do ancestral conhecimento dos povos da floresta, com foco para as rememorações dos anciãos curandeiros e xamãs.

O método centrado sobre os vestígios da tradição oral, sobre os pormenores da memória dos depoentes, que poderiam ser considerados até mesmo triviais, se revela enquanto *“chave para ascender aos produtos mais elevados do espírito humano”* (GINZBURG, 2002: 149-150), por consequência, a chave para ascender aos recônditos da memória, inclusive pelo discurso do silêncio. Aliado ao paradigma indiciário, trabalhamos com o método de análise da História Oral, como referência do trabalho, num primeiro momento destaca-se a obra de Ecléa Bosi: *“Memórias e Sociedade – Lembranças de Velhos”*; referência praticamente obrigatória, porque é um trabalho relativamente recente que dialoga com a tradição historiográfica e apresenta novas perspectivas alçadas em uma filosofia que respeita o **depoente** enquanto um **ente vivo** na condição de **humano**, e não apenas um objeto de especulação acadêmica ou cobaia de laboratório. Bosi declara que visa *“registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e*

por nós” (BOSI, 1994: 37), registrando uma memória pessoal, que é também uma memória social, familiar e grupal, sendo justamente na investigação da ligação que cada sujeito irá estabelecer com o seu passado em sua comunidade, dando as dinâmicas das recordações, que Bosi define sua concepção – *grifos nossos*:

“(...) o trabalho situava-se, portanto, naquela fronteira em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura: fronteira que é um dos temas centrais da psicologia social (...). Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 1994: 37).

Importante e salutar para este debate é também um diálogo existente na apresentação de sua obra pela professora Marilena Chauí, em que se destaca *“Os Trabalhos da Memória”*. Marilena Chauí inicialmente conceitua os **velhos** enquanto **guardiões da memória**, bem ao estilo clássico das culturas xamânicas... tendo a função social de *lembrar e aconselhar*, unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir, sendo eles a fonte de onde jorra a essência da cultura, o ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, donde novamente Walter Benjamin emerge para fundamentar o postulado: *“só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado”* (BOSI, 1994: 18); sendo que para Chauí *“o que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma ideia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente”* (Idem) – *grifos nossos*. Uma reflexão prioritária no que concerne o uso da metodologia da História Oral é a compreensão a respeito do que seja *sujeito e objeto*, e, neste caso, Ecléa Bosi elucida de uma forma sábia o que antes já identificamos em sua filosofia: a noção de que há uma interação constante entre o “entrevistado” e o “entrevistador”, um sendo o *sujeito* na busca do saber, variando assim de acordo com a posição de cada circunstância da pesquisa, uma busca do saber pautada em indagações; o outro *objeto* quando ouve: o “outro” e a “voz” do passado.

Outra fonte bibliográfica, de importante utilidade para a sistematização do trabalho da oralidade na tradição de narração, apresenta-se pelo *“Manual de História Oral”*, de José Carlos S. Bom Meihy, onde são arrolados os *“aspectos da moral acadêmica contemporânea”*, trazendo os debates sobre as relações éticas sobre os direitos à autoria das obras, e também sobre a função social do produto intelectual, definindo o critério de que o pressuposto central

de um trabalho de História Oral é o “*cuidado de uso da entrevista*”, havendo a necessidade de um “*acordo em relação às formas de ‘uso do produto conseguido’*” (MEIHY, 1996: 27), sendo esta a diferença do trabalho da História Oral com o trabalho jornalístico. No caso desta pesquisa, estes acordos foram tratados no decorrer da própria entrevista, quando possível, já que algumas vezes estávamos no interior da floresta e dos seringais, sem outros meios para registrar.

Uma implicação ética importante para estes trabalhos, como já foi apresentado por Bosi, sendo também por Meihy, é a compreensão própria do que seja sujeito e objeto, ou os “*tratamentos diferenciados para quem se compromete a fazer entrevistas*” (MEIHY, 1996: 28). Agora percebemos a emergência do *colaborador*, ao contrário de uma infinidade de termos que mais se assemelhavam ao famoso cientista do jaleco branco e suas cobaias: o *informante* ou *objeto de pesquisa*. Esta visão de mundo e ética de trabalho se constitui como essência da filosofia de nossa pesquisa, principalmente pela relação de afinidades entre as partes, valendo mais da sensibilidade do que da objetividade: em meu caso eu contava minha história para os velhos contarem as deles, em uma troca recíproca de confiança, porque nada mais do que *o querer* deles implicaria no crescimento deste trabalho, pois sendo de livre e espontânea vontade o arbítrio de falar, e, principalmente, o que falar: pois o que eu perguntava era a respeito de seus segredos milenares, ou seja, sobre elementos do centro de suas vidas, segredos herdados por gerações, que só são revelados para os próprios depositários da cultura e da tradição: em todos os casos, os velhos sempre percorriam ao mesmo exame de juízo: encaravam meus olhos com uma firmeza estrondante, ao passo em que eu retribuía com a sinceridade de meu caráter, de modo simples e fraterno – assim, os portais da memória foram se abrindo, através de uma relação subjetiva e suprassensível.

Ao receber a confiança dos velhos, prosseguimos num caminho de investigação à memória de uma ancestralidade distinta dos parâmetros de civilidade do mundo urbano: num intercurso entre experiências abstratas e objetivas de vida, àqueles povos que jamais adentraram num ambiente educacional formal do ocidente, apresentaram elos profundos de ‘*recognoscibilidade do passado*’, cujas narrativas atingiam dezenas de gerações anteriores às suas próprias, tal como a narrativa também sobre a natureza que os circunda. Por estas narrativas, a floresta com suas plantas, rios e animais, torna-se agente ativo da história, posto que uma narrativa de vida pessoal jamais se apresentou dissociada da natureza. A partir da confiança dos velhos, nossa investigação prosseguiu com os jovens dos seringais, que também

apresentam grandes perspectivas de narração e recordação, porém identificamos a par do próprio depoimento dos colaboradores, que estes elos se enfraquecem na medida em que a “modernidade” penetra na floresta... ou que seus integrantes de inserem nos ares “modernos” das cidades e escolas: eis a contradição do processo de interação sociocultural vivificado nos rincões isolados da tríplice fronteira amazônica dos seringais.

Entre tantos estudos no campo da educação histórica, apontamos esta reflexão como perspectiva de pesquisa, centrando o foco nas contradições no processo de ‘recognoscibilidade do passado’ entre a educação “moderna” e “ancestral” do Brasil. O fator que se destaca como essencial à investigação situa-se na percepção do tempo entre tais ambientes culturais, uma vez que a memória encontra-se fragmentada na cultura urbana e tecnológica, fundamentada numa noção de tempo tríplice entre passado-presente-futuro, enquanto a percepção da memória alcança patamares admiráveis entre culturas de língua agrafe e não-erudita, fundamentada em noções de tempo abstrato num contínuo presente. Por fim, compreendemos que a recognoscibilidade do passado é uma travessia pelas fronteiras da experiência humana, jamais com o postulado de demarcar um limite para o que é ‘dito’ ou ‘não dito’, mas sempre numa interação constante entre o **ser** e o **tempo**: o presente faz despertar novas perguntas ao passado, no texto da narrativa clássica dos remanescentes de épocas áureas da vida escondem-se inúmeros ‘intertextos’ da linguagem, cabe aos investigadores de cada tempo, interrogar o passado com novas perguntas que irão contribuir para a acepção do conhecimento, mas jamais mutilar o passado com os torpes interesses imediatistas e pragmáticos na educação histórica, ou mesmo se limitar aos poderes do mais forte narcótico de nosso tempo, conforme o antropólogo Michael Taussig argumentou com tamanha lucidez:

“Juntamente com Walter Benjamin, meu propósito é liberar aquilo que ele notou como sendo a enorme energia da história que se encontra confinada no “era uma vez” da narrativa histórica clássica. Ele assinalou que a história que mostrava as coisas “como elas realmente foram” revelou-se o narcótico mais forte do nosso século. E é claro que continua sendo” (TAUSSIG, 1993, 15).

Era uma vez... um mito que se lançou aos olhares dos homens!

A existência humana se mitifica ao longo de todas as eras e por todas as culturas, por vezes visões de mundo bem requintadas apresentam uma ‘*cosmogênese divina*’, por vezes... ‘*maldita*’. Contar a história destas crônicas, sempre foi uma aventura empolgante, reunindo ao

redor do fogo, os membros de um mesmo clã... de uma mesma casta. O fogo lhes dizia o sentido da narração, pela palavra os sábios de outrora mantiveram acesa a chama da recordação, transmitindo às novas gerações, os valores e preceitos da ordem e da tradição. O fogo também ensinava algo novo... notável, a transformação! Assim aprenderam com a natureza, a essência da mutação atemporal – conservar o que era necessário e transmutar a condição existencial. A recordação cumpre seu trabalho, mas também pode selar uma sentença de morte à ‘alma’ de quem aspira por novos ares e novas experiências: mas a quem é lícito o direito de criar? Neste jogo, qual o lugar da recordação e do esquecimento? Além do âmbito social, quais manifestações cada uma dessas dimensões alcançam no íntimo de cada ser vivente? Eis algumas reflexões para o apuramento de nossos estudos...

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter, *et. all. Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. 1980.

BOSI, Ecléa. *Memórias e Sociedade – Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BORGES, Marcelo Henrique Ribeiro. *A Tradição Oral de Curandeiros em Seringais da Amazônia*. Monografia de Graduação em História, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2003.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MEIHY, J. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

TAUSSIG, Michael. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

63. COMO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SE APROPRIAM DO “GUIA POLITICAMENTE INCORRETO DA HISTÓRIA DO BRASIL”?

Márcia Elisa Teté Ramos (UEL)

Através de um levantamento por questionários, bem como entrevistas com Grupos Focais, investigou-se como 138 alunos do Ensino Médio do período noturno (na faixa etária dos 14 aos 19 anos) do Colégio de Aplicação de Londrina se apropriaram do *best-seller* “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” escrito pelo jornalista Leandro Narloch. Quando os alunos não haviam lido o livro, consideramos o que o próprio autor diz sobre seu trabalho em matéria para a revista de consumo “Superinteressante”, que também tem seu conteúdo disponível *on line*. Percebeu-se que a maioria destes jovens alunos tende a ter mais confiança neste tipo de narrativa, considerando sua *formatação* – mais compatível com seu universo cultural – e o seu *teor*, na medida em que o referido autor argumenta que procura “desmontar mitos” construídos pelos historiadores e que são ensinados na escola. Buscou-se explicar as apropriações dos alunos tomando como referencial alguns autores vinculados à Educação Histórica e à História da Leitura, destacando a articulação entre suporte narrativo na “cultura midiática”, significância histórica e consciência histórica.

Palavras-chaves: Educação Histórica; narrativa midiática; apropriações de alunos; Ensino Médio; juventude.

O livro “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” – que por diante chamaremos “Guia” – escrito pelo jornalista Leandro Narloch publicado em 2009 pela Editora Leya vendeu mais de 200 mil exemplares, ganhou uma edição ampliada e até hoje segue na lista dos dez livros mais vendidos no Brasil. Segundo o próprio autor, seu intuito foi o de “jogar tomates na historiografia politicamente correta”, apresentando “uma pequena coletânea de pesquisas históricas sérias, irritantes e desagradáveis, com o objetivo de enfurecer um bom número de cidadãos” (NARLOCH, 2011, p. 27). A finalidade seria desmitificar a História do Brasil, mas o que nos interessa aqui, é que o autor “denuncia” uma história que diz ser tradicional, politicamente correta, mentirosa e ensinada em nossas escolas.

De linguagem compatível a um grande público, própria da cultura midiática, a nossa hipótese era de que atingiria, em especial, jovens estudantes do Ensino Médio, o que se confirmou nos desdobramentos da pesquisa. Investigamos como 138 alunos¹⁶⁵ do Ensino Médio do período noturno do Colégio de Aplicação de Londrina se apropriavam do livro, e,

¹⁶⁵

Utilizamos o masculino genérico em referência aos alunos e alunas apenas por facilitar a leitura do presente texto.

quando os alunos não haviam lido o livro, consideramos o que o próprio autor diz sobre seu trabalho em matéria para a revista de consumo “Superinteressante”, intitulada “A nova História do Brasil” – edição 279 de junho de 2010 –, publicada pela Editora Abril, que também está disponível *on line*¹⁶⁶. Destes alunos, 8 leram o livro, 87 leram o artigo e o restante, 43 alunos, por não terem lido nem o livro e nem o artigo, pedimos que lessem o artigo para possibilitar nossa pesquisa.

1. Aplicamos um instrumento de pesquisa em forma de questionário, bem como reunimos 12 Grupos Focais de 10-12 alunos cada para que pudéssemos entrevistá-los. São as respostas escritas através destes questionários e as respostas transcritas obtidas nos Grupos Focais que foram analisadas, entendendo que estas nos mostram uma “cultura histórica” de um grupo de jovens de 14-19 anos. No entanto, devido aos limites do presente texto, destacaremos as falas que se apresentaram nas discussões dos Grupos Focais, o que demonstrará uma imprecisão quantitativa, mas não qualitativa, isto é, mesmo não considerando os números, consideraremos as regularidades enunciativas nas falas, que já serão suficientes para termos ideia do que pensa este sujeito ao ler o livro e/ou a matéria de Narloch.
2. Outro fato que deve ser levado em conta é que o aprendizado histórico não acontece apenas na escola institucionalizada, “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta” (RÜSEN, 2007, p. 91), existe uma pedagogia informal, tornando o sujeito “aprendiz” nas múltiplas relações interativas que estabelece como mundo e com os outros, se “aprender for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente” (RÜSEN, 2007, p. 94). Portanto, as informações, noções, conhecimentos históricos advindos da leitura deste material em questão são elementos importantes para as associações que estes sujeitos realizam quando aprendem história em sala de aula e vice-versa. Ou seja, em um movimento tensional recursivo, tomando saberes circulantes na sociedade, o que inclui a escola, estes jovens vão produzindo uma cultura histórica. Embora focalizando os jovens alunos do Ensino Médio, entendemos que esse ambiente seria “apenas uma parte de um todo mais amplo, que

166

<http://super.abril.com.br/historia/nova-historia-brasil-614332.shtml> (disponível em 15 de junho de 2012)

engloba todas as elaborações da História sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 163) e que é esta cultura histórica que temos que abranger se quisermos nos orientar pela questão-base da Educação Histórica: “Como compreendem e o que aprendem os alunos em História?” (BARCA, 2009, p. 12).

As respostas que conseguimos obter possibilitam diversas problemáticas. Restringir-nos-emos ao modo como estes alunos veem a figura do indígena e do negro, bem como do herói, na medida em que 1) o presente texto não comportaria mais temas a serem analisados, o que será realizado em outro momento e 2) os próprios alunos responderam de forma mais contundente sobre tais questões e relacionaram tais temas.

1. O Ensino de História na Mídia

Atualmente a mídia tem se ocupado em levantar questões relacionadas ao ensino de história. A revista *Veja*, publicada pela Editora Abril, edição n. 2074 de 20 de agosto de 2008, com a reportagem de capa “Você sabe o que estão ensinando a ele?”, com o subtítulo “Prontos para o Século XIX”, dizia então que “Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tálburis” pois ainda incutiria “ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos” (VIEBERG; PEREIRA, 2008, p. 76). Uma imagem em que a foice é uma caneta e o martelo, um lápis, reforça o argumento e a história como disciplina escolar é a mais criticada por ser “marxista”, ou mais precisamente, os professores de história e os livros didáticos de história. A reportagem descreve de forma pejorativa as aulas de professores de história observadas *in loco*, que supostamente estariam preparando alunos para viverem no século XIX e não no XXI, “quando marxismo surgiu como ideologia modernizante, capaz não de explicar mas de mudar o mundo para melhor, acelerando a marcha da história para uma sociedade sem classes” (VIEBERG; PEREIRA, 2008, p. 77). Em tom de delação, os repórteres chamam a atenção dos seus leitores com gráficos indicativos de que os professores de história e os de geografia, ao selecionarem o livro didático com o qual trabalharão, utilizam como critério que: este deveria falar a linguagem dos jovens (13%); mostrar os conteúdos com clareza (44%) e conscientizar os alunos sobre os problemas do mundo (43%). Na direção argumentativa desta revista, seria “marxismo”, portanto, seria “incorreto” perspectivar que os alunos questionem o mundo. Em *box* intitulado “O que diz a cartilha”, 03 livros didáticos de Português, 18 de história e 15 de geografia tem alguns trechos destacados e comentados para exemplificar este ensino

“marxista ultrapassado” que então seria adotado pelos professores¹⁶⁷.

No caso do livro “Guia” ou na reportagem da revista “Superinteressante” que o resume, os argumentos, concepções e estratégias jornalísticas de convencimento se assemelham. Procura-se produzir um “efeito de atualidade”, ou seja, passar ao leitor a sensação de *novidade*, portanto de pertinência, e, para isso, há que rechaçar o que até então seria ensinado nas escolas sobre história, rompendo com a tradição: “Existe um esquema tão repetido para contar a história de alguns países que basta misturar chavões, mudar datas, nomes de nações colonizadas, potências opressoras, e pronto,. Você já pode passar em qualquer prova de história na escola...” (NARLOCH, 2011, p. 24). Daí que o autor cobra um “olhar mais científico do que político” (NARLOCH, 2011, p. 175).

Logo, deve-se superar o “atraso” existente até então no ensino de história, abraçando o que há de mais moderno, mais “científico”, por isso Narloch se baseia em obras produzidas pela historiografia recente, por pesquisadores renomados como Flávio dos Santos Gomes, Maria Regina Celestino de Almeida, John Manoel Monteiro, Ronaldo Vainfas, Lilia Schwarcz, Serge Gruzinski, Alfred Crosby, entre outros. O autor recorre à historiografia ou a algumas fontes documentais para legitimação e/ou complementação do discurso, dizendo seguir a Nova História. Para o autor, esta vertente possui análises mais complexas e “saborosamente desagradáveis para os que adotam o papel de vítimas ou bons mocinhos”, ou seja, para aqueles (marxistas) que acreditam (ainda) em uma sociedade marcada pela diferenciação de classes sociais. No entanto, não há uma exploração nem da historiografia e nem das fontes segundo metodologias próprias da história como campo de construção do conhecimento, mas vale lembrar que não é objetivo do autor tomar para si a função do historiador, e sim o de demonstrar, conforme a metodologia do jornalista, as falhas, os erros, as incoerências na história ensinada. Assim, confronta o que para ele seria “antigo” e “moderno” no ensino de história, procurando causar o “efeito de polêmica”, próprio do “jornalismo denúncia”, em que se aponta de forma dramatizada o que pode ser considerado pelo público como insólito ou absurdo, aquilo que estaria em desordem, infringindo o óbvio, o científico, o certo (CHARAUDEAU, 2006, p. 140-141).

Sobretudo, para o autor, o ensino de história “ultrapassado”, seria aquele que é

167

Os “especialistas consultados” para realizarem uma crítica séria a tais livros foram: os economistas Mailson da Nóbrega e Sérgio Vale, o filósofo Roberto Romano e os historiadores Marco Antônio Villa (Universidade de São Carlos) e Octaciano Nogueira (Universidade de Brasília).

“simples e rápido, mas também chato e quase sempre errado” (NARLOCH, 2011, p. 24), pautado em um maniqueísmo de esquerda em que “os ricos só ganham o papel de vilões – se fazem alguma bondade, é porque foram movidos por interesses. Já os pobres são eternamente do bem, vítimas da elite e das grandes potências, e só fazem besteira porque são obrigados a isso” (NARLOCH, 2011, p. 25). Na reportagem, o subtítulo diz: “Uma nova geração de pesquisadores destrói mitos e revela o verdadeiro passado do Brasil: um país mais forte, mais complexo e bem mais humano do que ensinaram na escola” (NARLOCH, 2010)¹⁶⁸.

Por ora, ressalta-se que o autor lida com temas que de fato passaram por “revisões” historiográficas, assim como podemos considerar que é provável que nas escolas predomine uma abordagem “tradicional” aquém destas “revisões”. No entanto, ao dispor seu texto de forma que seja inteligível e aprazível para o grande público da cultura midiática, prezando muito mais uma abordagem jornalística do que histórica, e, ao criticar o que seria o “esquerdismo” ou o “politicamente correto”, o autor firma sua argumentação na perspectiva de que o branco europeu trouxe a civilização, enquanto que os negros e principalmente os indígenas representam a ignorância e/ou o atraso. Nesta linha de pensamento, se os brancos não civilizassem indígenas e negros, não haveria progresso, e, se atualmente os professores de história – que na maioria são “de esquerda” – ainda “encobrem” esta “verdade” histórica, estão na contramão do desenvolvimento, da racionalidade, do bom senso.

Generalizando, podemos dizer que perspectivas (neo)conservadoras pautam-se na ideia de “retorno” de determinada história ensinada nas escolas, com seus heróis virtuosos e

168

Os “erros”, as “mentiras” que estariam “enfraquecendo” o país, segundo Narloch, seriam: 1) os escravos não eram tão pobres e nem tão maltratados, e, existia uma espécie de “igualdade”, sendo que senhores e escravos trabalhavam juntos e tinham a mesma qualidade de vida; 2) na mesma época o Brasil – e não Portugal – enriqueceu com a exploração de outro, sendo que tínhamos uma economia maior que do que a metrópole; 3) os latifundiários escravistas não eram tão ricos assim, sendo que os banqueiros, traficantes de escravos constituíam a elite; 4) a Inglaterra tentou evitar a Guerra do Paraguai, e não fomentar; 5) Aleijadinho pode ser uma criação literária e as famosas esculturas a ele imputadas são provavelmente fruto de vários talentosos artistas; 6) Lampião prestou favores aos coronéis do sertão e ameaçava famílias pobres e não o contrário; 7) o Paraguai não era o país mais rico do Cone Sul na época da Guerra do Paraguai e o Brasil não dizimou a população deste país; 8) Canudos era uma sociedade de classes e não igualitária; 9) Santos Dumont não inventou o avião, mas os irmãos Wright em 1906; 10) os Bandeirantes não eram desbravadores europeus, mas filhos de índios com brancos; 11) algumas frutas não são tipicamente brasileiras como o coco e a banana; 12) a feijoada tem origem europeia e não era comida exclusiva de escravos; 13) os indígenas não foram dizimados já que hoje 8% do genoma dos brasileiros tem origem indígena; 14) os indígenas foram também escravizados nos séculos XVI e XVII, não apenas os negros; 15) os Quilombos não lutavam contra a escravidão e seus líderes tinham escravos; 16) não havia empenho da Inglaterra em acabar com a escravidão nas colônias na América para criar um mercado consumidor; 17) não havia tanto escravo assim no Brasil no século XVIII, em média havia de 4 a 5 pessoas nos plantéis, já que as grandes propriedades também eram poucas; 18) os africanos não provinham de tribos selvagens, pois muitos reinos enriqueciam com o comércio de escravos e 19) o samba não é um ritmo brasileiro, nem tem inspiração africana, mas sim é de origem europeia.

seus grandes feitos, datas importantes e que por isso devem ser comemoradas, enfim, a valorização de um passado romântico que glorifica valores e comportamentos considerados patrióticos (APPLE, 2003, p. 26), o que não se enquadra na textualidade do “Guia”. Contudo, existe uma ideia de demanda de um “retorno” do “verdadeiro” saber (histórico) nas escolas, quando o “Outro” – gênero, etnia e classe – “conhecia seu lugar”, ou seja, ainda não havia conquistado certos direitos através de intensa luta (APPLE, 2003, p. 57 e 81). No que diz respeito à etnia e à classe, Narloch demonstra esta visão (neo)conservadora fixando identidades, segundo características que considera naturais, e que ameaçariam a ordem e/ou a modernização econômica brasileira.

2. O que dizem os alunos do Ensino Médio sobre o “Guia”

O que se viu pela pesquisa foi uma grande capacidade deste sujeito, o jovem aluno do Ensino Médio, em argumentar, refletir, questionar, embora houvesse uma tendência em concordar com o “Guia”. O suporte de comunicação/narrativa midiática é mais compatível com o que vivenciam os alunos nesta faixa etária, uma realidade em que o fluxo do tempo parece ser mais rápido e o espaço se torna relativo, provocando outras racionalidades, sensibilidades e referenciais (MARTIN-BARBERO, 2008). Percebeu-se que a maioria destes jovens alunos tende a ter mais confiança neste tipo de narrativa que o “Guia” apresenta, o que não quer dizer, necessariamente, que este sujeito é facilmente manipulável, mas que traz uma linguagem mais adequada à forma que este tem de ver o mundo. Poderíamos ir mais além, considerando que a história ensinada na escola, não proporciona pela sua própria “formatação”, condições de fornecer ao jovem a capacidade de associação, articulação e contextualização, diferente de um material midiático como o “Guia”.

Lembrando que este aluno de Ensino Médio movimenta um conjunto de referenciais – códigos culturais, saberes, noções e valores – ao ler o “Guia”, desta forma “reelaborando” o conteúdo deste material. Ao mesmo tempo o conteúdo do “Guia” passa a integrar o conjunto de referenciais deste sujeito, mesmo que seja de forma ressignificada. Provavelmente a tipologia referente à consciência histórica de tais alunos – se tivermos como referência Jörn Rüsen – é de predominância “crítica”¹⁶⁹. Para Rüsen, a consciência crítica diz respeito a abrir

¹⁶⁹

Não estamos considerando que a característica “natural” do chamado “adolescente” seria esta consciência crítica, mas que esta é predominante, no caso dos alunos do Ensino Médio do período noturno (sujeitos) no Colégio de Aplicação de Londrina (lugar) que responderam (fontes) nossas indagações pelos questionários e pelos Grupos Focais (metodologia) no ano de 2011 (tempo).

“espaço para outros e novos modelos de interpretação” histórica (RÜSEN, 2007, p. 55), problematizando modelos precedentes, rompendo com continuidades (RÜSEN, 2007, p. 56). É isto que o “Guia” pretende realizar, isto é, romper com a posição preexistente, que considera ser pautada na tradição, da qual o professor de história e o livro didático são canais de reprodução. Como o aluno de Ensino Médio tem a propensão de negar e/ou romper com narrativas tradicionais circulantes na sociedade, terminam por entender a argumentação deste livro como também “crítica”, e por isso, mesmo, oportuna. Em outras palavras, no contexto de nossa pesquisa, seria “própria” da cultura juvenil a capacidade de questionar, duvidar, negar, e, por isso mesmo, interessa a tais alunos descobrir “lapses”, rupturas, “erros”, “furos” da história que aprenderam no decorrer de sua escolarização, entendida como sendo sem utilidade, tradicional e maçante.

Dos 138 alunos, nas discussões dos Grupos Focais, – e aqui não diferenciaremos a turma, já que as respostas das turmas de primeiro, segundo e terceiro anos apresentaram poucas discrepâncias – aproximadamente 62%¹⁷⁰ alunos concordaram com o autor de que o indígena brasileiro, na época da colonização, era atrasado e que o branco europeu trouxe a civilização, o avanço, o progresso. Destes alunos, em torno de 19% acreditam que o indígena ainda hoje é atrasado e persiste em não se adequar à civilização, – ou como 6 alunos disseram, ao capitalismo –, não reconhecendo que sua cultura ou economia não tem mais condições de sobreviver, *“não tem como voltar atrás”*¹⁷¹. Subentendida nesta noção de atraso está a noção de ignorância. Segundo o autor do “Guia”:

Até conheciam a agricultura, mas em geral era uma agricultura rudimentar, pouco intensiva e restrita a roças de amendoim e mandioca. Dependendo da sorte na caça e na coleta, passavam por períodos de fome. Não desenvolveram tecnologias de transporte. *Não conheciam a roda. A roda.* (NARLOCH, 2011, p. 48) Grifo Nosso

Metade destes 62% de alunos lembrou-se de mencionar que o indígena não inventou a roda: *“eles não se esforçavam, só viviam pensando em caçar e pescar, não tiveram a capacidade de inventar nem a roda”*; *“eu acho que o índio não é desenvolvido, não*

170

Retomando o fato de que nas “conversas” existe a dificuldade em mensuração exata, já que alguns alunos não participam em determinadas respostas.

171

Algumas falas dos alunos serão acrescentadas em itálico para ajudar a dar a dimensão dos argumentos apresentados, porém, não é nosso intuito, no presente texto, explorar as narrativas com mais minúcia.

conseguiu inventar a roda... e ainda hoje ele resiste ao progresso". O autor continua dizendo que "dá muita vontade de afirmar que os índios eram naturalmente incapacitados para não ter ideia destas tecnologias básicas, mas não há motivo para isso", na medida em que os indígenas sofriam de um "isolamento cultural" (NARLOCH, 2011, p. 48). Existe aqui uma contradição argumentativa, já que, se o indígena foi retirado deste isolamento pelo europeu, que trouxe as tecnologias básicas para seu desfrute, supostamente, por si só, este sujeito não teria capacidade de "progredir", e em razão disso, seria incapacitado. O que permaneceu para os alunos na leitura do "Guia" foi esta concepção de que o indígena era atrasado e incapacitado. O excerto acima se refere ao livro, e não à reportagem da revista de consumo, mas no momento de entrevista com os Grupos Focais, os 8 alunos que leram o livro introduziam esta informação na "conversa", o que era corroborado pelos outros que não leram o livro¹⁷².

Tanto na reportagem como no livro, o autor entende que a noção de que a população indígena foi praticamente dizimada na época da colonização seria um mito. Segundo ele, "hoje, na média, 8% do genoma dos brasileiros tem origem indígena"¹⁷³, o que provaria sua tese. E ainda: "Até pouco tempo atrás, a história do Brasil admitia só dois personagens indígenas: ou a vítima passiva ou o selvagem rebelde. Mas uma nova figura surgiu: o índio colonial, aquele que se mudou para as cidades e adotou um nome português" (NARLOCH, 2010, p. 62)¹⁷⁴. Desta forma, não houve matança de indígenas por parte dos brancos, mas o próprio indígena que resolveu civilizar-se, mudando para as cidades "Em São Paulo, censos de 1798 a 1803 mostram centenas de índios com endereço, nome português e profissão" (NARLOCH, 2010, p. 62).

Para o autor, contradizendo-se com a crítica de que o indígena era visto no ensino

¹⁷²

Ao percebemos esta prática, quando o Grupo Focal não contava com algum aluno que teria lido o livro, inserimos a informação para fomentar os debates.

¹⁷³

No livro: "Se pudéssemos organizar esses genes em indivíduos cem por cento brancos, negros ou ameríndios, 8% dos brasileiros dariam 15,2 milhões de pessoas, ou mais de quatro vezes a população indígena de 1500" (NARLOCH, 2011, p. 47). Ou seja, segundo esta perspectiva, os indígenas não foram "extintos", mas seu número populacional aumentou muito.

¹⁷⁴

No livro: "As tribos passaram mesmo por um esvaziamento, mas não só por causa de doenças e ataques. Costuma-se deixar de fora da conta o índio colonial, aquele que largou a tribo, adotou um nome português e foi compor a conhecida miscigenação brasileira ao lado de brancos, negros e mestiços – e cujos filhos, pouco tempo depois, já não se identificavam como índios" (NARLOSCH, 2011, p. 42).

tradicional como selvagem, “quem mais matou índios foram os índios”¹⁷⁵ (NARLOCH, 2011, p.34), um raciocínio também bastante repetido pelos alunos (em torno de 30%): “*Os indígenas gostavam de guerrear... eles mesmos se matavam*”; “*Os indígenas usavam a amizade com o branco para ter aliado na guerra*”¹⁷⁶. Narloch acredita que a escola vem ensinando de forma incorreta ao repassar um discurso tradicional que “até hoje alimenta o conhecimento popular e aulas de história”, que seria “acreditar que os nativos da América viviam em harmonia entre si e em equilíbrio com a natureza até os portugueses chegarem”, e que foram os portugueses que travaram guerras e destruíram plantas, animais, pessoas e culturas (NARLOCH, 2011, p. 33). Não é nada disso, – diz Narloch –, os indígenas gostavam dos europeus, pois obtiveram vantagens, principalmente tecnológicas, através do branco, e, como “muitos índios deviam achar chato viver nas tribos ou nas aldeias dos padres”, optavam em “ficar com os brancos, misturar-se a eles e desfrutar das novidades que traziam” (NARLOCH, 2011, p. 33).

Na matéria de “Superinteressante” não consta como no livro a perspectiva de que “antes dos portugueses chegarem, os índios já haviam extinguido muitas espécies e feito um belo estrago nas florestas brasileiras”, sendo que “se não acabaram com elas completamente, é porque eram poucos para uma floresta tão grande” (NARLOCH, 2011, p. 54). Entretanto, este tema era sempre colocado na discussão pelos alunos, seja pelos alunos que leram o livro, seja pelo moderador do Grupo Focal. Os alunos disseram que na escola sempre viram que o indígena teria uma relação sistêmica com a natureza, que este “*curte a natureza*”, “*gosta da natureza, se misturando com ela*”, mas agora, “*descobri que o índio não cuidava da natureza*”, “*o índio destruía a natureza*”. E ainda, um aluno reproduziu literalmente um dos subtítulos do livro: “*os portugueses ensinaram os índios a preservar a floresta*”. O autor entende que muitos líderes indígenas na atualidade afirmam que o homem branco destruiu a natureza, mas que este seria apenas mais um discurso “politicamente correto”, que acoberta o real: “os portugueses criaram leis ambientais para o território brasileiro já no século 16”

175

A frase é um subtítulo do livro.

176

E ainda: “*Eu acho que o autor está certo... o índio é de natureza selvagem... minha tia disse que lá onde ela mora... [onde? pergunta a moderadora] Mato Grosso do Sul... não lembro o nome da cidade... tipo parece Dourados [talvez Douradina] acho... os índios... por causa de qualquer coisa... tão guerreando... invadem os lugares... sequestram... sequestram não... éh... [fazem refém! diz outro aluno] isso... fazem refém... então eles gostam de guerrear até hoje*”

(NARLOCH, 2011, p. 57).

Ainda: 1) 12 alunos oscilaram entre defender e criticar os argumentos do autor ou então ficaram na dúvida, *“não sei se ela [a matéria] está certa ou errada, mas deixa a gente pensando sobre o assunto...”*; 2) 23 alunos compreenderam que o autor é anacrônico, *“não contextualiza o índio”, “vê os indígenas com o olhar de hoje”; “mas o indígena matava animais para comer, não para acabar com a natureza”*; 3) 9 alunos acharam que os argumentos do autor são conservadores, *“a luta pela terra do índio ainda continua, então é melhor falar que ele é atrasado, que não sabe fazer a terra produzir, que ele não merece a terra, que ele é ignorante, que destrói a natureza”*; *“esta revista é mídia e a mídia sempre tenta manipular pra coisas que a gente não sabe muito bem porque”*; *“Não sei se a escola ensina errado, mas esta revista me parece tipo sensacionalista... acho... tipo pra vender”*.¹⁷⁷

Para 80% dos alunos (aproximadamente), é admissível dizer que “havia mais pessoas livres do que se imagina. No século 18, 40% da população era de escravos. No começo do 19, 25%”, mas Narloch estaria equivocado e/ou estaria exagerando quando menciona que “alguns senhores trabalhavam com os negros, já que tinham poucos escravos” (NARLOCH, 2010, p. 58): *“Senhor não trabalhava junto com escravo. Ele mandava, batia, judiava do escravo”*; *“Isso ele inventou para vender o livro”* ; *“Acha!”* ; *“Podia até ter algum senhor mais humanizado... mais bom... que virava amigo do negro... mas dizer que ele ia lá no sol junto... trabalhar...”* ; *“O negro era judiado, ele apanhava de chicote, ele ficava no pelourinho... o senhor que mandava fazer isso... o senhor ficava na casa-grande, no bem-bom... quem trabalhava era o negro”*.

Os alunos também discordaram de Narloch quando infere que nos quilombos “é provável que os membros poderosos tivessem escravos próprios” (NARLOCH, 2010, p. 64): *“Acho que isso é mentira”*; *“Eu acho que Zumbi era um heroi que lutou pelo fim da escravidão e lógico que não tinha escravos. Era é... acho... o único heroi nacional que existe”*. É importante frisar que, como outras, esta frase está contextualizada na conversação, que implica na interação e no caso, foi contestada por uma aluna: *“Eu vi no Jornal Hoje, do meio dia, que tem um cara que escreveu um livro e que diz que Zumbi não era tão bonzinho assim não... não era tão heroi assim não...”*¹⁷⁸ . A aluna continua: *“Mas os outros... talvez*

¹⁷⁷

E ainda: *“achei esta visão muito conservadora”*; *“um livro deste só mostra coisas que interessam a um determinado grupo”*;

¹⁷⁸

quando libertados, comprassem escravos... o poder sobe na cabeça... mas não digo que escravos e senhores estavam no mesmo pé... que não tinha divisão". O aluno contestado retruca: *"Mas só porque ele [Zumbi] é negro não pode ser heroi?..."*¹⁷⁹

Percebe-se que os estudantes apreciam este procedimento de desmontagem do autor de alguns temas históricos, interessam-se pelo confronto entre a história considerada "nova" e a "antiga", esta última, por suposição, ensinada nas escolas. No entanto, não são todos os temas, não são todos os "mitos" que tem sua desconstrução aceita pela maioria dos alunos, como é o caso da questão da escravidão e/ou do negro (apenas 3 alunos concordaram com as noções do autor e 20 concordaram/discordaram em parte). Enquanto que os alunos tendem a confirmar o atraso e ignorância do indígena, em relação ao negro, as associações se voltam para a escravidão, para os castigos impingidos, a carga horária de trabalho exacerbada. Para os alunos, o escravo era vítima, tratado como coisa, sem condições de resistir, fugir, revidar as crueldades do senhor. Porém, enquanto o atraso e ignorância do indígena são transpostos para o presente, isto é, se acredita que os indígenas ainda têm as mesmas (supostas) características que da época do "descobrimento", quanto ao negro ser coisa ou vítima devido à escravidão, seria algo que aconteceu no passado, e hoje, não mais procede. Zumbi foi entendido como heroi para um aluno negro, o que pode significar a necessidade de reconhecer no personagem as virtudes em geral relacionadas ao heroi, como coragem, senso humanitário, abnegação, astúcia, força, etc., mas também de identificar-se com o sujeito que luta por um ideal coletivo, como seria o caso daqueles envolvidos com os movimentos sociais¹⁸⁰.

Existe a recusa de alguns de desconstruírem heróis como Aleijadinho e Santos Dumont – e como vimos, de Zumbi – ou seja, a narrativa histórica que edifica certos personagens por

Refere-se a "Três vezes Zumbi. A construção de um heroi brasileiro", de Jean Marcel Carvalho França e Ricardo Alexandre Ferreira, lançado em 2012.

179

No livro, Zumbi foi uma criação do jornalismo gaúcho Décio Freitas (NARLOCH, 2011, p. 87).

180

Indicamos que a escola estudada se localiza em uma cidade de 78 anos, que cultua os "pioneiros", aqueles que chegaram primeiro em Londrina com todas as virtudes do heroi, e foram capazes de, com coragem, explorar o local, desbravar a mata, plantar café, assumindo vários perigos ligados à natureza, edificando uma cidade destinada ao progresso. É comum que sejam reconhecidos como "pioneiros", apenas os membros de famílias que compõe a elite londrinense, homens e brancos. Não se tem na narrativa histórica que circula na localidade, inclusive no Museu Histórico de Londrina, a valorização dos índios Kaingang que aqui habitavam e habitam. Estes alunos estão acostumados a verem os descendentes indígenas, inclusive próximos à escola, vendendo balaios e plantas ou então pedindo esmolas. Segundo um dos alunos, relacionando com o indígena do passado: *"Não vê estes índios pobres no calçadão? Eles não se esforçam em ser alguém na vida"*.

suas virtudes, ainda é importante para que os jovens pensem sobre identidade nacional. Para uma aluna ao discutir no Grupo Focal: *“Quando vi que Aleijadinho não existiu... meu mundo caiu. Mas depois pensei: existiu sim! Foi ele sim quem fez aquelas estátuas! Este livro é uma farsa!”*¹⁸¹ *Não tem aquele menino que reencarna aleijadinho?*¹⁸² *Então ele existiu! E a professora de artes diz que ele existiu!”*. Outro aluno responde: *“Não é que ele não existiu. Ele existiu, mas não era aleijado, e nem fez todas as estátuas, mas o padrão das estát... esculturas... era o mesmo que ele mandava os empregados dele fazer do jeito que ele queira...”*. E ainda outro: *“É nada... Inventaram o Aleijadinho pro turismo...”*.

Sobre Santos Dumont¹⁸³, os alunos já teriam ouvido falar – não disseram de onde derivava a informação – e não levantaram qualquer tipo de polêmica, embora sobre os outros “herois”, tenham ficado desconfiados em relação à sua desconstrução. Aproximadamente 10 alunos levantaram a questão de que o livro não desconstrói os “herois” Dom Pedro I, Princesa Isabel e Tiradentes, ao mesmo tempo em que indicavam que estes sim, eram questionados pela professora de história.

Os alunos se decepcionaram – em outras palavras, entenderam como inadequadas as informações diante daquelas que tinham antes –, com o fato de que a feijoada¹⁸⁴, o samba¹⁸⁵, o futebol¹⁸⁶ e algumas frutas¹⁸⁷ não serem tipicamente brasileiros, mas de serem, segundo o

181

Refere-se ao livro que Narloch cita para embasar sua argumentação: "Aleijadinho e o Aeroplano" de Guiomar de Grammont, publicado em 2008.

182

Não sabemos ao que se refere, mas em rápida pesquisa pela internet, descobrimos que se acredita que Aleijadinho seria reencarnação de Michelangelo.

183

Na revista: “O inventor brasileiro foi um gênio. Mas os irmãos Wright voaram 3 anos antes dele e, em 1906, quando o 14 Bis decolou, já tinham um avião bem melhor. A grande aeronave do brasileiro é outra: o Demoiselle, de 1908, primeiro ultraleve da história” (NARLOCH, 2010, p. 60).

184

No livro, ver página 162.

185

Na revista: “O ritmo tem influências que não são do Brasil nem da África. Donga, o músico que gravou o primeiro samba, em 1917, montou bandas de jazz. Sinhô, o "rei do samba" nos anos 30, usava melodias europeias em suas canções” (NARLOCH, 2010, p. 65). No livro ver página 164.

186

No livro, ver página 151.

187

Na revista: “Essas frutas [coco e banana], assim como a jaca, a manga e o abacate e alguns animais,

autor, advindas da Europa, e por isso mesmo, não representarem a identidade brasileira. Uma aluna questiona: *“Então o que é da gente? Da gente mesmo?”*.

Quando no cruzamento de referências na interpretação do “Guia”, é raro que associe as noções do mesmo com aquelas adquiridos/trabalhadas na escolarização. Mais comum é o entendimento dos alunos de que, ao confrontar os saberes transmitidos na escola, o “Guia” seria um repositório de saberes mais aceitáveis; *“É bom ter alguém pra quebrar essa história chata!”*; *“A professora de história não fala destas coisas...”*; *“A professora de história devia ler o livro...”*

Considerações finais

Muitos temas que traz o “Guia” são sim pertinentes de serem estudados, seja por historiadores, seja por alunos de qualquer nível de ensino. A textualidade deste material didático, – quanto à formatação (linguagem e estratégias jornalísticas) e conteúdo intelectual (concepções e argumentações que parecem críticas) –, parece estar mais próximo dos interesses, do *sensorium*, do cotidiano, da vida prática do aluno de Ensino Médio.

Rüsen diz que o estudo referente à consciência histórica, sobre “os fatores constitutivos do pensamento histórico não tem sido integradas na pragmática do ensino e do aprendizado” o que quer dizer que “nós sabemos pouco sobre a maneira de como a história é percebida”, em especial, na sala de aula (RÜSEN, 2010, p. 34), o que provavelmente interferirá no aprendizado histórico empreendido na escola. Desta forma, não adianta apenas criticar o fato de que o “Guia” seja preconceituoso e/ou tenha uma visão elitista da história, e ainda, consiga manipular seu leitor para assimilar este preconceito/elitismo, mas indagar: Como pode a escola, mais precisamente, o ensino de história fazer frente a tais concepções em voga? Como pode o ensino de história adequar-se a tendência do aluno Ensino Médio em criticar os saberes ditos “tradicionais” que devem ser superados, sendo que tal sujeito inclui neste rol de saberes aquele da escola?

Para Rüsen, é basilar analisar as formas e funções do conhecimento histórico na vida cotidiana, que aparece nas opiniões públicas, nas representações dos meios de comunicação, nos museus e outros diversos campos (RÜSEN, 2010, p. 32), para que a partir deste procedimento, o historiador possa rever as formas de apresentação de sua pesquisa, na medida

como os cães, não existiam no Brasil. Chegaram aqui a bordo das caravelas europeias” (NARLOCH, 2010, p. 61).

em que o grande público “não pode digerir a produção de uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação” e as “habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação” (RÜSEN, 2010, p. 33). Como o historiador parece não ver motivo em realizar esta mediação entre o conhecimento histórico produzido academicamente e a vida prática, ou então, não tem as habilidades adequadas para tal, outro encontra espaço para realizar esta mediação, como é o caso do “Guia”.

Referências:

- APPLE, M. W. *Educando à Direita*. Mercados, padrões, Deus e Desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- CARDOSO, Odilon. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2006.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- MARTÍN-BARBERO. J. Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades. In RIBEIRO, Ana Paula Goulart; HERSCHMANN, Micael. *Comunicação e História: interfaces e novas abordagens*. Rio de Janeiro: Mauad X; Globo Universidade, 2008.
- NARLOCH, Leandro. Guia politicamente incorreto da história do Brasil. 2 ed., São Paulo: Leya, 2011.
- NARLOCH, Leandro. Revista Superinteressante. A nova História do Brasil. Edição 279. São Paulo: Editora Abril, 2010.
- SCHMIDT, M. A. de; BARCA, I.; MARTINS (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba; Ed. UFPR, 2010.

64. A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE NA REDE MUNDIAL DE COMPUTADORES: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA DIGITAL.

*Maria Auxiliadora M.S.Schmidt –
dolinha08@uol.com.br*

*Aline Marcia Alves da Costa –
alinedacosta@yahoo.com.br*

O trabalho apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no projeto de Iniciação científica, que teve como objetivo diagnosticar concepções de aprendizagem de professores, no âmbito de uma sala de aula digital, observando-se a produção do conhecimento histórico na interação dialógica entre professores, conteúdos históricos presentes na rede mundial de computadores e a prática de sala de aula. Tomou-se como referência a perspectiva de que as TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação não devem ser consideradas pelos professores apenas como um novo recurso didático para ser utilizado nos processos de ensino de seus alunos, mas também, e principalmente, como um meio capaz de mediar os seus processos de aprendizagem, pois permitem o compartilhamento e a distribuição de um grande número de informações. Nesse sentido, a proposta orientou-se para o estudo da possibilidade de produção de conhecimento pelos professores com a mediação das TIC, tomando como referência empírica um caso particular: a criação de uma sala de aula informatizada no Laboratório de Educação Histórica da UFPR, para um grupo de professores dos municípios de Araucária e de Curitiba, onde está sendo desenvolvido o presente projeto. Assim projeto se caracteriza, como um estudo de caso de grupo, de perspectiva longitudinal, com um grupo de professores que passaram a ser considerados como “professores investigadores”. A concepção de professor investigador e produtor de conhecimentos está concernente aos debates que indicam a necessidade de se rever a posição que, classicamente, dicotomizou a produção do conhecimento – competência dos centros de pesquisas e universidades – e a transmissão do conhecimento – competência dos demais professores. Em um primeiro momento, foi realizado um estudo exploratório, por meio de um questionário, sobre as relações de 570 jovens alunos do ensino médio, na faixa etária de 14 a 18 anos, com as TIC, particularmente sobre as suas relações com o conhecimento presente na rede mundial de computadores. Os dados obtidos indicam um sistemático e cotidiano acesso à internet, sendo que a maior parte é realizado nas próprias residências dos alunos e principalmente pelo telefone celular, com uma frequência média de 5 acessos semanais. Entre as atividades de acesso realizadas, predominam utilização de email, redes sociais, blogs e youtube. Esse diagnóstico indicou também que os jovens gostariam de aprender história utilizando conteúdos da rede mundial de computadores, apesar de considerar que estes conteúdos não teriam uma natureza de verdadeira história. Na esteira desses resultados, foi realizado o segundo momento do trabalho. Assim, foram acompanhados 18 professores de história das redes municipais de Curitiba e de Araucária no trabalho desenvolvido na sala de aula digital. Tendo como referência os pressupostos da pesquisa colaborativa (Lüdke,2007) esses professores, em encontros quinzenais realizados na sala de aula digital do Lapeduh, receberam orientações de como pesquisar fontes históricas em sites de busca, como podiam utilizar blogs, youtube e outros sites e poderem trabalhar os conteúdos históricos em suas aulas de história. O desenvolver deste projeto consolidou a configuração de um portal com a produção dos professores, que está hospedado no provedor da UFPR (www.educahis.ufpr.br),

o qual vem sendo alimentado com as investigações realizadas pelos próprios professores. Os diferentes “links” existentes no portal indicam como cada professor produziu e explicou como criou e desenvolveu, por exemplo, a metodologia de como trabalhar vídeos de youtube e blogs no ensino de história, bem como os processos de aprendizagem que são evidenciados na produção dos seus alunos. Ainda que parciais, os resultados apontam duas questões importantes. A primeira é de que a relação de professores de história com as TIC é ainda permeada por dificuldades de duas ordens: uma se refere à própria lida com as tecnologias; a outra, de natureza mais epistemológica, diz respeito à relação com o conhecimento histórico presente na rede mundial dos computadores e seu uso no ensino de história (Ginzburg,2010). A segunda questão a ser destacada insere-se na preocupação dos educadores no que diz respeito à necessidade de se superar a dependência dos professores em relação aos manuais didáticos, o que pode ser viabilizado com a universalização, com qualidade, das tecnologias da informação e da comunicação.

65. A TEMÁTICA RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES¹⁸⁸

Profa. Dra. Maria da Conceição Silva¹⁸⁹
Universidade Federal de Goiás
mariacsgo@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é apresentar aprendizagens escolares a partir de narrativas de alunos brasileiros e português sobre a temática religião. As narrativas dos alunos foram coletadas em escolas públicas de Goiânia (Brasil), de Braga e Guimarães (Portugal). O foco central é averiguar que aprendizagem escolar os alunos expressam sobre questões referentes à temática religião (história da religião) no Brasil e em Portugal. Se eles apresentam aprendizagens escolares associadas a sua vivência no dia a dia e ao ensino de história.

INTRODUÇÃO

O presente texto traz alguns resultados da pesquisa intitulada *Educação histórica e religião*¹⁹⁰: *perspectivas brasileiras e portuguesas*, sobre as aprendizagens referentes à história da religião como temática escolar em narrativas de alunos brasileiros e portugueses, entre 13 e 15 anos de idade, do 8º ano, da educação básica¹⁹¹. O objetivo é investigar se as aprendizagens dos alunos apresentam um pensamento histórico, elaborado a partir de estudos escolares associados ao seu mundo (sua comunidade) e ao dos outros. Problematicando o tipo de conhecimento que os alunos narram a partir de estudos de temáticas históricas ligadas a religião. Se o conhecimento narrado aponta para “uma orientação temporal mais fundamentada e objetiva” (BARCA, 2011, p. 7).

As várias investigações em Educação histórica sobre o conhecimento prévio de jovens (alunos) trazem preocupações com o desenvolvimento da “cognição histórica”,

¹⁸⁸ Pesquisa apresentada no XII Congresso das Jornadas de Educação histórica – Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e da comunicação – entre os dias 18 e 21 de julho de 2012, na Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

¹⁸⁹ Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Franca. Docente da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: <mariacsgo@yahoo.com.br>.

¹⁹⁰ Não se pretende nesta pesquisa fazer a defesa de nenhuma vertente religiosa, seja qual for ela. O que se pretende é investigar as religiões estudadas em conteúdos de História.

¹⁹¹ A pesquisa em narrativas de alunos portugueses e brasileiros foi aprovada no Comitê de ética da UFG.

sobretudo no sentido de uma “cognição histórica situada” (SCHMIDT, 2009). Nesta linha de investigação, resguardam-se algumas diferenças como, por exemplo, a metodologia para a coleta e a investigação de fontes “vivas”, ou seja, de narrativas de alunos em processo de escolarização básica ou mesmo de outros níveis. O trabalho com este tipo de fonte vem apresentando bons resultados, sobretudo ao aplicar-se a teoria da consciência histórica, de Jörn Rüsen, para uma meta-história e uma cultura histórica em ambiente escolar e social do aluno investigado.

Considera-se que as observações postas por Rüsen, notadamente a respeito da relevância dada à “[...] teoria da história assume, [...] no campo da formação histórica, uma função didática de orientação” (RÜSEN, 2001, p. 49). Segundo este: “O ensino de história nas escolas é um campo de inúmeros fenômenos do aprendizado histórico” e, portanto, “a didática tem função de orientação” (p. 51), cujo interesse volta-se para a aprendizagem do que se ensina, considerando a importância da fonte e do método a ela aplicado. Rüsen defende a necessidade de “[...] uma disciplina científica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história”. (2001, p. 50-51).

A partir das contribuições, sobretudo de Jörn Rüsen, entre outros, a Educação histórica pôde, nas últimas décadas, apreender possíveis caminhos com as experiências em pesquisas empíricas (“fontes vivas”) e com a descrição teórica. Tanto Rüsen quanto os pesquisadores de Educação histórica trazem reflexões importantes sobre “o quadro dos fundamentos do ensino de história ‘currículo’ [...]” (RÜSEN, 2001, p. 50), das abordagens temáticas da história ensinadas aos alunos. Assim, alguns professores/pesquisadores reunidos no grupo de Educação histórica em Portugal, Brasil e outros países, preocupados com o ensino da história nas escolas, vêm investigando aprendizagens escolares e assinalando a importância para o trabalho com a “cognição histórica situada” (SCHMIDT, 2009).

É relevante considerar também as críticas apontadas por pesquisadores preocupados em entender o ensino e a aprendizagem (“cognição histórica situada”), de temas do currículo da disciplina História na escola. Estes deslindam o universo escolar e apresentam suas contribuições sobre as narrativas que os alunos expressam dos temas estudados em aulas. Assim, o trabalho com as fontes empíricas, narrativas de alunos, tem sido o objeto de investigação da Educação histórica, que, por sua vez, revelam a capacidade de expressão que o aluno narra sobre a sua aprendizagem, traz à luz a subjetividade do objeto escolar.

Um dos grandes avanços em pesquisas de Educação histórica é a valoração que

tem se dado ao conhecimento do aluno quando chega à escola. Não se desprezam as ideias (prontas) do jovem. (BARCA, p. 2001). O professor deve levar em conta o “conhecimento prévio” do aluno. Para isto, é importante a apreensão de bons artifícios para o exercício do ensinar, buscando novas “metodologias de instrução” (RÜSEN, 2001), ou de informação social, cultura e política para a informação escolar. Dessa forma, cabe apreender as novas metodologias que os auxiliam a ensinar os temas históricos aos jovens nas escolas, tornando, assim, a aprendizagem histórica mais aprazível. Ao professor cabe a tarefa de ajudar o aluno a elaborar um pensamento histórico (BARCA, SCHMIDT, entre outros), uma vez que o conhecimento histórico é adquirido como aprendizagem, um tanto subjetivo para o aluno.

A Educação histórica tem com objetivo contribuir com o ensino de história, para uma melhor aprendizagem. Para tanto, lança mão de fontes empíricas muito específicas. Sobre o tipo de fonte investigada em Educação histórica, Rafael Saddi ressaltou:

[...] com fontes vivas, pessoas que ainda estão presentes e que dialogam vivamente com o investigador. Tais estudos se propõem a produzir suas próprias fontes empíricas, ao aplicar questionários, realizar entrevistas, produzir diferentes exercícios de cognição com os quais podemos identificar o modo como os alunos pensam historicamente. (SADDI, 2011, p. 543-544).

Assim, para a coleta das fontes empíricas -“fontes vivas”- (narrativas de alunos) na área de investigação intitulada Educação histórica, propõe-se um método próprio, que vem apresentando resultados profícuos. Faz-se a coleta da fonte empírica por um instrumental aplicado ao aluno, na presença do professor e do pesquisador. Para a investigação da fonte empírica aplica-se a teoria ligada à prática (BARCA, 2011), tornando-se importantes como trabalho do ensino da história com a teoria da consciência histórica.

Alguns elementos são importantes por conectarem-se a outros e tornar a aprendizagem histórica significativa. Esses elementos precisam ser estabelecidos para a história, para a história ter sentido para o aluno. E um dos fios de ouro desse caminho é unir teoria e prática, fazendo a valoração do conhecimento que o aluno adquire fora da escola. Neste aspecto, os [...] referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão (RÜSEN, 2001, p. 31), são muito pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa que investiga o pensamento histórico de alunos brasileiros e portugueses referentes à temática religião (ões) na disciplina de história.

Nesta pesquisa se investiga se as narrativas de alunos brasileiros e portugueses

manifestam uma história das religiões no passado, ou no tempo presente, ou de “outras gentes”. As narrativas são fontes importantes para a compreensão da consciência histórica dos alunos. Isabel Barca mapeou em narrativas de alunos portugueses, moçambicanos, caboverdianos e brasileiros¹⁹², os seguintes conhecimentos sobre os tipos de consciência:

a) uma consciência tradicional, com apego dogmático às tradições e a uma visão de passado fixo que deve permanecer imutável; b) uma consciência exemplar, que valoriza as ‘leis’ da história enquanto lições seguras para o futuro; c) uma consciência crítica, que simplesmente recusa um certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; d) uma consciência genética, em que a história é encarada como fonte de compreensão do mundo (BARCA, 2011, p. 7).

Julgo relevante o fio condutor de Barca ao levar-se em conta o conhecimento histórico dos alunos desses países, a partir das quatro tipificações como níveis de consciência dos estudantes sobre seu mundo e dos outros.

O MÉTODO DE COLETA DAS FONTES DE PESQUISA

A coleta das fontes empíricas no Brasil e em Portugal através de um instrumental (guia) aplicado pelos professores de história aos alunos em sala de aula¹⁹³. No instrumental apresentou-se um eixo orientador para os alunos por meio de palavras-chave ligadas ao conceito substantivo (LEE, Peter, 2002) *colonização portuguesa* e aos conceitos de segunda ordem(LEE), em seguida, a tarefa principal que deveria ser desenvolvida pelos alunos de 8º ano. Esta tarefa constou-se de uma pergunta para a elaboração de um texto; um exercício de “cognição histórica”, ou melhor, dizendo de “cognição histórica situada” (SCHMITD, 2009, p. 21-51). No instrumental de coleta, tanto no Brasil quanto em Portugal, fez-se a mesma pergunta aos alunos.

Exercício:

¹⁹² A pesquisa em narrativas de alunos de países como Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Brasil, entre 15 e 17 anos de idade, intitula-se “Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos”, foi apresentada nas XI Jornadas internacionais de Educação histórica, – Consciência histórica na era da globalização– na Universidade do Minho, Braga, em julho de 2011.

¹⁹³ No Brasil, contou-se com a colaboração da professora Giovanna Schitinni, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, e da professora Maria Divina Cardoso, da Escola Municipal professora Dalísia Doles. Em Portugal, com a colaboração da professora Doutora Manuela Afonso, da Escola André Soares, de Braga, e da professora Doutora Helena Pinto, da Escola S. Torcato, de Guimarães. Agradeço o imenso esforço de todas elas e também da professora Doutora Isabel Barca.

Escreva uma carta para um amigo, que mora em outra cidade, contando a história de alguma religião que esteja ligada com os tempos em que o Brasil era uma colônia de Portugal. As palavras do balão¹⁹⁴ podem ajudar você a refletir sobre o catolicismo ou outras religiões.

Para a análise das fontes, das narrativas dos alunos brasileiros e portugueses¹⁹⁵, procedeu-se uma classificação metodológica, numericamente por ordem crescente, cada ficha recebeu um número com um nome. Identificando, assim, o aluno por um nome fictício. Após esse trabalho de classificação das fontes, processou-se, então, a interpretação das narrativas dos alunos. O objetivo é observar se há um conhecimento prévio sobre religião, que fora adquirido com os estudos na disciplina de história, ou seja, investigando se o aluno comunica, historicamente, uma consciência história sobre religiões. Se as informações expõem uma consciência histórica mais elaborada da história social e cultural do passado, ou do presente, ou de perspectivas futuras, da história da religião no Brasil relacionada à história portuguesa do passado, presente e de perspectivas futuras. Haja vista a multiplicidade de religiões no seu dia a dia, sobretudo ao se investigar sua história no Brasil atual, considerando-se algumas diferenças sociais, religiosas e culturais em relação a Portugal na atualidade.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS: PERSPECTIVAS DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE RELIGIÃO

O conhecimento prévio de alunos portugueses sobre a história religiosa no processo de colonização do Brasil, em sua maioria apresenta-se a concepção de um lugar, onde se instalou o catolicismo, e a fé nos deuses e santos ajudou a acabar com a “feitiçaria dos povos brasileiros”. Expressando, assim, uma consciência histórica voltada pela convivência religiosa cultural da sua comunidade, seja da cidade de Braga ou de Guimarães. Nestas cidades, pode-se observar como a cultura cristã, de vertente católica ainda é forte e encontra-se presente no dia a dia das pessoas. E seguindo o fio condutor de Barca a respeito das tipologias de consciência pode-se entender que o conhecimento dos alunos portugueses traduz

¹⁹⁴ Optou-se por apresentar aos alunos os conceitos substantivo e de segunda ordem usando o método “balão”. O objetivo seria despertar melhor o interesse para a elaboração da tarefa principal, apresentada em seguida.

¹⁹⁵ Narrativas de alunos de Goiânia, nas escolas: 1 - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG, 2 - Escola Municipal Profª. Dalísia Doles; e em Portugal, na região do Minho, na Escola André Soares, em Braga, e Escola São Torcato em Guimarães.

“uma consciência tradicional, com apego dogmático às tradições e a uma visão de passado fixo que deve permanecer imutável” (BARCA, 2011, p. 7), como, por exemplo, na narrativa de Lúcia.

Nos tempos da colonização do Brasil a religião católica instalou-se no Brasil, onde as pessoas que lá habitavam começaram a acreditar na fé. Começaram a idolatrar certos deuses e santos, acreditavam na religião imposta. E aos seus olhos o inferno era um lugar maléfico, ao contrário do céu, que a seu ver era um lugar bondoso. Ao contrário de outras religiões a cristã é razoável, porque as pessoas têm liberdade de expressão e não precisam de se sacrificar como noutras religiões. (Lúcia, 13 anos de idade. Escola E.B. 2,3 André Soares).

A aluna expressa uma consciência da instalação da religião católica no Brasil. Revela, portanto, um tipo de consciência como sendo uma herança que não deixa de estar inserida nos dogmas e nas tradições portuguesas (BARCA, 2011). A cidade de Braga situa-se ao Norte de Portugal, onde durante todo o ano, ocorre uma diversidade de comemorações como: festa de São João, [Semana Santa \(Páscoa\)](#), Braga Romana, procissão dos passos, peregrinações ao [Sameiro](#), procissão do corpo de Deus, festa em honra do Divino Espírito Santo, peregrinação à senhora da Cabeça, Romaria de Santa Marta, festas dos Patronos e Dia da Cidade, e outras festividades como, por exemplo, música religiosa e sacra. Daí a história que a aluna conta é a do seu mundo social marcado pelo contexto da religiosidade [bracarense](#). O seu convívio em várias festividades religiosas lhe permite ter um conhecimento da história local religiosa, diferentemente, dos alunos brasileiros investigados, da cidade de Goiânia.

A concepção de catolicismo da Lúcia é pela “liberdade de expressão” e também não é de sacrifício. Mas, a aluna reconhece a imposição do catolicismo aos habitantes do Brasil. Digo que caberia, nesta questão, acrescentar a pergunta: – quem seriam os habitantes do Brasil à época da colonização portuguesa? Os índios.

Nenhum estudante português pesquisado revelou ter uma consciência histórica sobre a população indígena à época da colonização, já os brasileiros mostraram tal conhecimento. Os alunos brasileiros tem uma consciência histórica da condição dos indígenas no passado e presente.

Cabe salientar que os livros didáticos brasileiros apresentam em vários capítulos textos sobre os indígenas¹⁹⁶, seja sobre a condição dos índios à época da colonização ou na atualidade. Na perspectiva estruturada pela Lúcia, o passado torna-se “imutável”, ou é

¹⁹⁶ Os estudos sobre os indígenas fazem parte das políticas públicas das minorias, desde então, os materiais didáticos aprovados em PNLDs trazem várias discussões sobre este tema.

reciclado a cada ano com as festividades religiosas, com as que se observam em Braga. Todavia a sua narração revela muito pouco a respeito de uma consciência histórica do Brasil, seja a religiosa ou de outros aspectos de sua população. O conhecimento da maioria dos alunos apresenta-se apenas uma “[...] uma consciência genética, em que a história é encarada como fonte de compreensão do mundo (BARCA, 2011, p. 7). Por este caminho a história tem pouca contribuição enquanto ciência. Cabe, portanto, entender que:

O passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Alternativamente, o passado será o árbitro quando se precisa determinar se a aplicação de uma regra pode ser satisfatória ou não. (LEE, 2011, p. 20).

Já a narrativa da Luiza (09), expressa uma consciência histórica, genética, no sentido da colonização portuguesa não ter trazido bons resultados ao Brasil.

Querido amigo,
Hoje em história demos a colonização do Brasil, sabes? Quando os Portugueses descobriram o Brasil? Quando lhes apresentamos o Catolicismo e os fizemos “escravos” nossos. Um verdadeiro inferno para eles. Apresentamos-lhes a Igreja Católica, o batismo, o Céu. A nossa adoração a Deus, como a idolatramos. O que é que tu destes? (Luiza, 14 anos de idade. Escola E.B. 2,3 André Soares).

Esta aluna reconhece que os portugueses apresentaram aos brasileiros o catolicismo, o batismo e o céu, mas fizeram escravos aqui. A sua visão de colonização é de um inferno, mas a sua consciência histórica expressa “apego à tradição dogmática”, pela estrutura de um conhecimento de que a religião católica trazida ao Brasil seria de conformismo e resignação, é como se a Igreja Católica fosse o caminho certo para a salvação. É uma consciência histórica bíblica e genética. A aluna Luiza, não menciona nenhum conhecimento de outras religiões, mas reconhece o inferno português implantando nos Trópicos.

Em outra narrativa, a da Elma (28) apresenta uma consciência histórica muito próxima a de Luiza. Para ela, a religião cristã (católica) é o encontro com Deus. Reconhecendo apenas o significado desse eterno encontro com o “criador de todas as coisas” e todos deveriam acreditar em Deus.

No tempo em que o Brasil era uma colônia de Portugal, as pessoas eram cristãs, acreditavam em Deus. Os cristãos logo de pequenos era

batizados, fazendo desde cedo parte dos filhos de Deus. A igreja é a casa de Deus, ou seja é um lugar onde podemos comunicar com Deus cantando ou rezando. Deus é o nosso pai do céu criador de todas as coisas, ensina-nos a sermos bons, para ser-mos alguém na vida, no futuro. Temos que ser bons na terra para que um dia mais tarde nos poderemos sentar o seu lado, e não cair no inferno. (Elma, 14 anos. Escola E.B. 2,3 S. Torcato, Guimarães).

Já o aluno Breno (20) mostrou conhecimento da história das religiões, sobretudo ao longo da história da humanidade como elemento agregador de população. Ele cita o exemplo dos judeus cuja unidade está na religião. O sentido de orientação deste aluno é fundamentado a partir do viés religião, história, população, o predomínio do cristianismo em Portugal, pelo catolicismo. Portanto, manifesta ter conhecimento de outras religiões além da católica.

As religiões, ao longo da historia da humanidade sempre constituíram factores agregadores da população, como são exemplos a unidade do povo judeu com base na religião judaica.

A religião que predomina em Portugal é a cristã.

Em Portugal a maioria dos cristãos são católicos noutros países a maioria é protestante e noutros ortodoxos. (Breno, 14 anos de idade, E. B. 2,3 André Soares, Braga)

Os estudantes (alunos e alunas) portugueses apresentam uma consciência histórica da colonização do Brasil, pelo viés da religião católica como doutrina e extermínio da magia. Para eles, a fé é o princípio da natureza do homem, como um dogma português que prevaleceu. Assim, não expressam perspectivas de orientação histórica no sentido do rompimento ou de conflito religioso. O que se observa é “uma consciência exemplar, que valoriza as ‘leis’ da história [portuguesa] enquanto lições seguras para o futuro” (BARCA, 2012). Assim é a consciência histórica deles sobre a doutrina cristã muito carismática implantada ao Brasil. A ideia de história no passado e presente está circunscrita às regras do catolicismo pelo viés bíblico, de conformismo, sem, no entanto, apresentar uma concepção sobre a presença de outras crenças com outros cultos.

O diferencial entre as narrativas de estudantes portugueses e brasileiros encontram-se em algumas divergências sobre o conhecimento cotidiano. Os alunos portugueses trazem uma consciência histórica de um passado da longa duração, ou seja, de “tradição” de uma cultura cristã, tendo uma concepção de que o catolicismo ajustou à ordem ao caos e, assim, é a história cristã bíblica. Na consciência histórica dos alunos portugueses, o

Brasil seria o mundo desprovido da concepção cristã e só o cristianismo, o catolicismo português foi capaz de implantar a fé e livrar a população brasileira do inferno. Não reconheceram a existência de uma história das religiões a partir de estudos históricos. Os alunos brasileiros, por sua vez, apresentam uma consciência histórica pelo viés da diversidade cultural religiosa, de uma concepção religiosa multicultural como catolicismo, evangélicos, afrodescendentes, espíritas. Para esses alunos, o Brasil é um país multicultural, onde se convivem culturas diversificadas, linguagens múltiplas em seus variados aspectos religiosos e culturais. A consciência de religião desses alunos é pouco orientada pelo viés da colonização portuguesa, sendo muito mais orientada pela multiplicidade de cultos de várias correntes religiosas do seu convívio. Ajuízam, ainda, a questão da imposição da Igreja Católica aos índios, sobretudo à época da colonização portuguesa. Diante do exposto, os alunos brasileiros reconhecem o catolicismo implantado ao Brasil, pelos portugueses, mas não desconsideram outras religiões passadas e atuais. Já, a consciência histórica da Ariana (60) manifesta:

[...] eu estou estudando história, sabe como é ne. Meu pai quer me batizar, por causa da religião católica. Tá ate parecendo os portugueses com os índios, querendo me obriga a fazer oque não quero. (8º. Ano, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Goiânia).

A aluna revela um certo rancor à história dos portugueses que impuseram algumas obrigações aos índios. Comparando a atitude do seu pai com a dos portugueses no sentido de obrigação religiosa. Assim ela manifesta um conflito de identidade religiosa e de estrutura familiar. A narrativa da Ariana contradiz a consciência histórica da aluna Lúcia, (de Braga), esta, por sua vez, fez a defesa da Igreja católica ao narrar a “liberdade de expressão no catolicismo”. Para a aluna Ariana, não há liberdade e sim imposição a um tipo de religião que ela recusa.

Em outra narrativa, da aluna Iza, a consciência histórica é construída a partir da história descrita pela avó e, assim, associada ao presente.

Querida vovó

Eu hoje fui a igreja, e vi que o padre falado [falando] sobre “américa portuguesa”, por que ele dizia que quando os portugueses chegaram a primeira coisa que eles fizeram foi pregar a sua religião nos indigena ou seja catequizaram os índios. E lembrei que a senhora me contara que a sua tataravó dizia que o pai dela contava história sobre a colonização no Espirito Santo para ela cando [quando] pequeno.

Ele contava que naquela época tudo era diferente avia muitos indigenas e grande quantidade de vegetação. E que os portugueses obrigava os índios a se tornar monoteísta, para se livra dos pecado e não irem para o inferno e salvar sua alma. Para isso teriam que se [r] Batizados e acredita na santa fé católica. [...] (14 anos de idade, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Goiânia).

A consciência histórica da Iza se revela a partir de alguns fragmentos ligados à família e ao seu cotidiano; o conhecimento contado pela avó, a vivência à igreja, a atenção à fala do sacerdote e a descrição de parte da história brasileira à época da colonização portuguesa; esta última, certamente, não deixa de ser a sua aprendizagem em aulas de história. Assim, a aluna percebeu a condição dos índios imposta pelos portugueses, que, foram catequizados e obrigados a serem *monoteístas*, livrando-se do pecado e para a salvação de suas almas. As categorias monoteístas e catequização são conceitos de segunda ordem (LEE, Peter), reflete aprendizagem a partir de explicações em aulas. A aluna soube juntar os “fragmentos de família” e apresentar um conhecimento sobre a história religiosa do Brasil, à colonização portuguesa. Neste caso, Iza demonstra que o ensino da história tem um sentido, pois lhe propiciou alguns elementos, como conceitos substantivos que emergiram de fragmentos, o conhecimento do passado associado ao presente, ou seja, ao mundo social e cultural. De fato, 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.” (LEE, 2011, p. 20).

Os conceitos representam um tempo histórico associado não apenas ao senso comum da Iza, mas lidos e ouvidos em aulas de História juntadas às falas, à comunicação em seu convívio. Neste aspecto, é bastante coerente entender que a

narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias, (SCHMIDT, 2008, p. 88).

Das narrativas se observam que a aprendizagem escolar é um conhecimento distante do dia a dia do aluno, do sujeito que narra. A narração da Iza apreendeu um pequeno fio de ligação entre a histórica escolar e a história do seu particular. É natural ser o conhecimento escolar mais subjetivo do que se parece, sobretudo no sentido de que a prática deve-se articular à teoria. Na narrativa se observa que a aluna consegue elaborar um texto

com descrições com mais elementos do seu mundo particular do que aquele explicado em aulas. O conhecimento narrado pela aluna apresenta-se muito mais fragmentado à história ensinada, não apresentam uma orientação temporal com descrição histórica passada, presente e futuro. Neste aspecto, Schmidt fundamentada que:

[...], o que nos leva a questionar os sentidos conferidos à concepção do ‘aprender história’, bem como à cognição histórica, em aulas de história, que não têm contribuído para que os jovens possam construir narrativas mais globais, bem como possam inserir os conteúdos e a natureza da história em suas vidas. Tal fato pode ser explicado porque os professores continuam muito presos ao livro didático e a narrativa dos manuais torna-se predominante, bem como pelo fato de que a atenção aos conceitos substantivos e às idéias de segunda ordem não estar ainda em pauta no ensino de História. Um necessário despertar para investigações que possam balizar a intervenção e auxiliar na formulação de metodologias nesta perspectiva é a exigência que se apresenta. (2008, p. 91).

Na narrativa (71) da aluna Mara, a consciência histórica se expressa a partir do conceito substantivo – colonização portuguesa – e aos conceitos de segunda ordem como patrimônio cultural, cultura e religião, igreja da boa morte, Goiás Velho. Para tanto, a aluna Mara articula a história do catolicismo com a Cidade de Goiás e o patrimônio cultural, cuja representação histórica está na igreja da boa morte. Mostrando, portanto, a religião a partir de um monumento do passado colonial. A Igreja da Boa morte da Cidade de Goiás é um patrimônio da humanidade tombado juntamente com a cidade, pela UNESCO.

Olá, Querido amigo [...], irei contar um pouco sobre a religião que durou desde a colonização portuguesa.

Uma das principais religiões desde a antiguidade é considerada como a católica, que resistiu e está presente na nossa cultura e religião um exemplo é a igreja “Da boa morte” que se localiza no Goiás Velho¹⁹⁷, e que é um patrimônio cultural conservado, que está exposto ate, hoje que fez parte do Brasil e de suas descobertas.

[...], espero que você venha me visitar e conhecer nosso patrimônio cultural [...]. (aluna do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Goiânia).

É surpreendente a consciência histórica da Mara, que “torna o passado

¹⁹⁷ “Goiás Velho” é a atual Cidade de Goiás, antiga Vila Boa de Goyaz, onde se localizavam as minas auríferas descobertas por Bartolomeu Bueno da Silva, no século XVIII. Vila Boa de Goyaz foi elevada à Cidade de Goiás em 1818, sendo a capital do estado de Goiás até década de 1930. A partir da década de 1930, a capital foi se transferindo para Goiânia. Atualmente, a Cidade de Goiás é tombada como Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO.

significativo” (RÜSEN, 2009, p. 164). Ela soube perfilar o caminho da memória apreendida no patrimônio cultural da Igreja da Boa Morte e, assim, “dar sentido ao passado” (RÜSEN, 2009, p. 164). A aluna buscou na memória, longe da sala de aula, os elementos necessários para a composição da memória histórica em seu texto. A aluna orientou-se pelos fragmentos de um tempo ajuntado à lembrança do passado com o passado no presente (atualidade). E, portanto, mostrou sua *experiência de tempo presente* (SCHMIDT, 2008), na elaboração de uma história da religião a partir do seu convívio. Assim:

Seja qual for o modo em que a *consciência histórica* penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a *consciência histórica* é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora (SCHMIDT, 2008, p. 85).

Do conhecimento narrado pela aluna Mara, pode-se ir até Rüsen para entender que:

A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorando em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas (p. 164).

Nas narrativas de estudantes portugueses observa-se a preponderância de uma consciência histórica concebida a partir de uma concepção de “tradição dogmática e de um passado fixo” (BARCA, 2011), a respeito do catolicismo como a religião cristã ordenadora do caos no Brasil colônia. Já os alunos brasileiros apresentam algumas tendências de “passado fixo” mutável pelo reconhecimento de uma memória histórica e mesmo de conflito com o passado católico; como assim é o conflito de identidade religiosa da Ariana. Esta apresenta, portanto, [...] uma consciência crítica, que simplesmente recusa um certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; (BARCA, 2011, p. 7). Entretanto, a aluna não avança no sentido de desenvolver uma consciência histórica que justifique o oposto.

CONSIDERAÇÕES

Apesar das narrativas de alunos apresentarem perspectivas de uma consciência

histórica sobre a religião católica como meio de salvação dos índios e de imposição de sacramentos como o batismo, bem como o extermínio de crenças não católicas na colonização do Brasil, não resta dúvida de que alguns conceitos foram mencionados. No entanto, não se afluaram o desenvolvimento de conceitos que exteriorizassem uma consciência mais orientada e fundamentada da ciência histórica ou da disciplina escolar História.

Considera-se, portanto, que as pesquisas em Educação histórica têm trazido ao debate temas relevantes como a metodologia de ensino, aprendizagens escolares, “cognição histórica situada”, e a história como ciência acadêmica e saber escolar ao mesmo tempo. Portanto, compartilho com Schmidt ao ressaltar que os estudos exploratórios em Educação histórica, nas últimas décadas, abrem um leque de lacunas das temáticas do currículo escolar. Assim, cabe observar que a Educação histórica vem

na perspectiva de contribuir para a formação de sua consciência histórica, bem como para desenvolver encaminhamentos metodológicos de natureza histórica e aprofundar os estudos teóricos nesse campo, com o objetivo de qualificar as intervenções pedagógicas em aulas de História (SCHMIDT, 2008, p. 95).

E, por fim, quero dizer que a partir de alguns resultados da pesquisa *Educação histórica e religião: perspectivas brasileiras e portuguesas*; uma das relevantes temáticas para estudos na disciplina de História relaciona-se as religiões, religiosidades ou espiritualidades. Neste sentido, a aprendizagem a partir das aulas de História carece, ainda, de um recorte temporal de longa duração e de uma metodologia, para o desenvolvimento dos conceitos e das categorias. Incentivando, assim, o aluno a desenvolver uma consciência histórica articulada ao passado, presente e perspectivas futuras. Acredito, portanto, que a Educação histórica tem, ainda, muito a colaborar com o ensino de história no Brasil, e, em específico, no estado de Goiás.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BARCA, Isabel. Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p.7-27.
- LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR. Acesso em 05 de julho de 2012.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*. N. 02, março de 2009, p. 163-209. Acesso em 10 de abril de 2012.

_____. *Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Costa de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SADDI, Rafael. EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO META-HERMENÊUTICA. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é está? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, p.21-51, 2009, v.3.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 81-96, 1º semestre 2008. Acesso em 03 de julho de 2012.

FONTES PESQUISADAS

Narrativas de alunos (as) de 8º. ano, educação básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/Universidade Federal de Goiás.

Narrativas de alunos de educação básica, 8º. ano escolar, da Escola São Torcato/ Guimarães, Portugal e do Brasil.

Narrativas de alunos de educação básica, 8º. ano escolar, Escola André Soares, Braga, Portugal.

66. “ANTES DE FAZEREM ISTO ELES DESENHAM AS IMAGENS?” PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 8º ANO

Mariana Lagarto & Isabel Barca
CIEd -Universidade do Minho, Portugal
[*mjstagarto@gmail.com*](mailto:mjstagarto@gmail.com)

Esta comunicação abordará práticas de ensino/aprendizagem no contexto de aulas de História do 8º ano. Baseia-se no estudo exploratório de um projeto de investigação que pretende compreender como as competências do pensamento histórico estão a ser desenvolvidas e avaliadas – e a que níveis - nas salas de aula portuguesas. Visa-se apresentar propostas de formação de professores em educação histórica no sentido de promover a melhoria de práticas docentes e apontar mudanças no currículo.

Apesar de os estudos científicos mostrarem experiências frutíferas em educação histórica, é necessário ir mais longe. Continuamos a ser confrontados, nas nossas escolas, com professores que “dizem uma coisa e fazem outra” ou que assumem que não têm tempo para ensinar e desenvolver competências. A questão que se coloca imediatamente é: o que privilegiam os professores: as habilidades (tal como a memória) ou as competências de pensamento histórico?

A análise qualitativa dos dados aqui discutidos é parte do estudo exploratório e está fundamentada na observação direta das aulas de 3 turmas de ensino básico (com 20 a 25 alunos cada), da minha escola, localizada numa zona suburbana de Lisboa.

Em cada turma foi observada uma aula de noventa minutos por forma a compreender a interação estabelecida entre os alunos e os seus professores durante o desenvolvimento de atividades relacionadas com o Renascimento e o Humanismo. Pretendeu-se observar como era gerido o tempo na aula: quem tinha mais tempo a palavra: os alunos ou o professor? Quanto tempo era dado alunos para escrever? Que tipo de questões se formulavam? A que tipo de respostas levavam? Mais ainda: que tipo de respostas esperavam os professores? Todas estas observações foram cruzadas com as entrevistas (realizadas aos professores) para se apurar como está a ser desenvolvido o pensamento histórico dos alunos e que tipo de orientação temporal podem os alunos conseguir.

Palavras-chave: competências; pensamento histórico; avaliação dos alunos; mudança em história; educação histórica

INTRODUÇÃO

Desde que Lee (2001) e Shemilt (1987) realçaram a necessidade de se compreender como os alunos constroem o seu pensamento histórico, que a investigação em educação histórica tem vindo a aprofundar a compreensão da sua cognição histórica e a propor modelos de categorização, por níveis (Barca, 2000; Ashby, 2003; Cooper, 2004; Lee, 2003; Seixas & Peck, 2004). Nesta linha, o conceito de consciência histórica ganhou relevância dentro do quadro epistemológico discutido por Rüsen (2001, 2010), que acentua o papel da História

para uma melhor orientação temporal e, a função da narrativa como instrumento que permite conhecer como cada sujeito atribui sentido ao passado e como o usa na sua vida quotidiana.

Dentro deste quadro os estudos dos projetos “Consciência Histórica - Teorias e Práticas”, I e II, coordenados por Isabel Barca, têm fornecido pistas frutuosas para a compreensão (e propostas concretas de exploração) das concepções de jovens e de professores sobre conceitos como narrativa, significância, evidência histórica, educação patrimonial, empatia e interculturalidade, enquanto elementos de uma consciência histórica consistente. As propostas de progressão conceptual dos alunos e as suas relações com a avaliação das aprendizagens têm-se revelado úteis para a Formação de Professores, tanto mais que uma parte desta pesquisa tem sido desenvolvida em ambientes como o da “aula-oficina”, proposta por Barca (2004). Este modelo de aula dá relevo à exploração de ideias prévias e à atribuição de significância e coerência aos novos conhecimentos, num processo de avaliação formativa de carácter construtivista, que sustenta a avaliação sumativa. No plano curricular, os resultados produzidos por esta investigação refletiram-se na visibilidade das competências genuínas do saber histórico e inspiraram as Metas de Aprendizagem de História (Barca, 2011a). Contudo, a pesquisa sobre as apropriações desta linha pelos professores tem sido mais reduzida, devido aos constrangimentos que sentem na exposição das suas ideias (Barca, 2011b). É este enfoque que se pretende explorar num estudo sobre a forma como as competências históricas (de compreensão da mudança histórica, em particular) são desenvolvidas e avaliadas no 3º CEB.

Como este estudo cruza a educação histórica com a avaliação e questões de currículo, salienta-se que, em convergência com a pesquisa e ação em educação histórica, a investigação nessas áreas tem debatido uma opção integradora de ensino/aprendizagem/avaliação, que considere o currículo como um referencial de criação de tarefas mobilizadoras de conhecimentos e competências, cuja avaliação seja imediatamente articulada (Alves & De Ketele, 2011; Pinar, 2007; Roldão, 2003). No entanto, as dificuldades de implementação deste tipo de articulação devem-se ao predomínio do “paradigma da transmissão” (Fernandes, 2011) associado ao paradigma racionalista da avaliação, supostamente mais objetivo e rigoroso (Álvarez Méndez, 2002). Esta tendência tem reduzido a avaliação à reprodução do discurso do professor ou do manual (Roldão, 2003) e provocando o estreitamento do currículo, a memorização estéril e a competição entre alunos (Fernandes, 2005). Discutem-se, assim, novos sentidos para a avaliação incidentes em práticas de observação do aluno em ação (Roldão, 2003) ou de autonomia, autoreflexão e autoavaliação (Alves&Machado, 2011).

Partindo deste enquadramento teórico, definiram-se como objetivos do estudo:

- . Contribuir para uma reflexão dos professores de História sustentada na investigação em educação histórica e nos debates teóricos, no campo da Filosofia analítica da História, sobre a natureza e finalidades do estudo da História.

- . Inspirar práticas de educação histórica que ultrapassem modelos convencionais, ainda comuns em Portugal, de simples regurgitação de conhecimentos substantivos.

- . Colocar as questões da formação da consciência história dos jovens - ligadas às necessidades intrínsecas do ser humano de se orientar temporalmente, de entender a mudança em História e de comunicar pela narrativa as suas ideias históricas - como foco essencial na aprendizagem do domínio histórico e social.

- . Fomentar o estabelecimento e clarificação de relações coerentes entre desenvolvimento de competências históricas, práticas de aula e avaliação.

- . Fornecer pistas úteis para uma formação avançada de professores de História e de (outras) Ciências Sociais, no campo do problema abordado.

- . Apresentar elementos diagnósticos sobre o Ensino de História que possam inspirar as decisões curriculares para garantir as competências históricas essenciais aos alunos em final da escolaridade “para todos”, numa perspetiva de educação problematizadora.

- . Obter elementos diagnósticos e novas pistas sobre o ensino de História em Portugal suscetíveis de contribuir para estudos comparados a nível internacional, nomeadamente com equipas de países da Europa e da América com as quais se têm desenvolvido laços de cooperação investigativa.

METODOLOGIA

A metodologia adotada inspira-se na *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008).

Técnicas de investigação - Privilegiou-se a observação de aulas e a técnica do inquérito.

Instrumentos – Criou-se um breve questionário sobre o percurso profissional dos professores e um guião de entrevista, semiestruturado (para conhecer as suas opções de planificação, práticas de aula, materiais e avaliação). Definiram-se linhas de registo de observação de aula.

Participantes – Escolheram-se três professores de uma escola suburbana da Grande Lisboa (a cujo quadro a investigadora pertence). A sua pronta aceitação permitiu o acesso a aulas do 8º ano relativas ao Renascimento e à Reforma. Estes professores têm uma experiência profissional superior a vinte anos de serviço e têm mais de quarenta anos de idade.

Procedimentos de recolha de dados - O questionário foi preenchido na fase inicial da

entrevista, na qual se esclareceram os objetivos do estudo e se garantiu a confidencialidade dos participantes, a quem seriam atribuídos nomes fictícios (para salvaguardar o anonimato). As entrevistas decorreram num ambiente calmo, tendo sido gravadas e depois transcritas e entregues aos entrevistados para eventuais correções factuais.

Marcou-se, então, a observação de uma aula de noventa minutos, por cada professor participante, sobre o Renascimento e as Reformas Religiosas (adiante designadas Reforma). Durante a observação direta da interação em aula registaram-se as atividades, os materiais usados, o tipo de questões e respostas e quem as fez, o tempo usado por professores e alunos e as formas de avaliação (quando foram visíveis). Destes registos, logo de seguida fizeram-se relatórios, entregues aos professores participantes para eventuais correções factuais.

Procedimentos de análise dos dados - Num processo de análise indutiva, foram-se cruzando os dados dos relatórios com os das entrevistas e questionários, para compreender até que ponto a instrumentação permitia encontrar respostas para o problema em estudo. Iniciou-se o processo de categorização dos dados tendo em conta as competências históricas que se lhes podiam associar, focalizando-se a análise em padrões conceptuais e de interação em aula, e não no desempenho individual de cada sujeito. *Foram-se esboçando* perfis de interação entre professores e alunos e refinando os instrumentos a usar na fase seguinte do estudo.

ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM AULA

Apesar deste artigo se focar nos segmentos de aula relativos ao Renascimento, apresenta-se a gestão total do tempo de aula, por se entender ser facilitadora da compreensão da interação estabelecida. Os gráficos do Quadro I (em anexo) mostram, simultaneamente, o tempo dedicado às duas temáticas e o tempo usado por professores e por alunos.

Tempo concedido a cada temática e materiais usados - A desigualdade de tempo concedido a cada temática dependeu do trabalho desenvolvido em cada aula. A professora Joana iniciou a aula com uma notícia atual para rever o Renascimento, propondo depois a realização de um trabalho sobre o Protestantismo e a Contra-Reforma. No final os alunos apresentaram um trabalho de pesquisa sobre o Renascimento. A professora Julieta iniciou a aula revendo o Protestantismo e depois pediu para ler excertos e fontes sobre a Contra-Reforma, a partir das quais foi transmitindo conteúdos. No final a turma realizou, conjuntamente, uma ficha-síntese sobre o Renascimento. O professor Joaquim fez a revisão da evolução do Gótico para o Renascimento e explicou o Renascimento em Portugal, com base em fontes iconográficas, a

partir das quais transmitiu conteúdos. Já no final da aula introduziu a Reforma Protestante.

Os materiais usados para trabalhar o Renascimento foram todos projetados, a partir da internet. O professor Joaquim descarregou do *e-mail* as fontes iconográficas e a professora Joana a notícia digitalizada. Já a professora Julieta importou a ficha da Escola Virtual.

A Reforma foi trabalhada a partir das fontes e texto do manual em todas as turmas.

Tempo usado em aula por professor e por alunos – Os gráficos do quadro I permitem constatar que a professora Joana foi quem concedeu mais tempo de aula aos alunos e que o professor Joaquim foi o que usou mais tempo para transmitir informação. A professora Julieta partilhou quase metade do tempo total da aula com os alunos, mas com desigual distribuição.

Interessa ainda referir que o número de alunos intervenientes nas atividades variou de turma para turma. Os alunos que revelaram maior envolvimento nas atividades foram os da professora Joana, corroborando-se o que dissera na entrevista: “[os alunos] *sentem-se a participar, são intervenientes ativos*”. Também se verificou que esta professora solicitava os alunos menos intervenientes, tal como a professora Julieta, cuja turma era muito agitada. Para que todos interviessem, a professora Julieta, mandava-os ler, por ordem da lista da turma, mas nem sempre quem lia emitia respostas às questões colocadas. O momento de participação mais ativa dos seus alunos, cerca de 10 a 12 alunos, verificou-se na realização conjunta da ficha de síntese sobre o Renascimento, corroborando a afirmação da professora na entrevista: “*eles gostam, depois quando acertam, ficam (gesto de alegria)... outros dizem “ah eu também estava a pensar nisso”, há diálogo (...) vamos discutindo e eles vão registando.*”

O maior número de alunos não intervenientes nas atividades registou-se na aula do professor Joaquim, que raramente os solicitava. A participação era assegurada por 5 ou 6 alunos que ele classificou na entrevista como

“ (...) *alunos locomotiva, (...) que pela forma (...) como levantam questões – não é necessariamente o aluno de nível 5 ou de 4 - (...) levam os outros a conclusões, a formas de trabalho, de pensar, de participar, de interagir numa aula e até de levar a conversa e o estudo para certas áreas, que à partida nem sequer antecipava, mas que são importantes (...). Muitas vezes não são os alunos mais bem comportados.*”

Tipos de perguntas e respostas (e formas de avaliação) – Escolheram-se algumas situações representativas de aula, seguidas de uma breve análise, em que se destacaram indicadores para a organização provisória de categorias relativas à interação observada. A análise das

intervenções dos professores foi inspirada nos tipos de tarefas referidos por Sacristán (2000), nas conceções de professores de Magalhães (2002) e nas tipologias de aula de Barca (2004). A análise das intervenções dos alunos inspirou-se nos níveis de explicação histórica (Barca, 2000), nos elementos do pensamento histórico de Peck & Seixas (2004), nos níveis de evidência de Ashby (2002), nas categorias de compreensão de Gago (2003) e no modelo das estratégias de descrição (de apreciação artística) de Leontiev (2000).

Apresenta-se como **situação A** o momento inicial da aula da professora Joana, que se centrou na exploração de uma notícia do jornal “Público” de 02/02/2012 sobre a Mona Lisa:

A professora projetou uma notícia (...) “Descoberta a cópia mais antiga de sempre de Mona Lisa” (...) Pediu para compararem e cruzarem as características das duas obras e lançou questões sobre as técnicas de pintura (...). Houve alunos que lançaram algumas palavras como resposta (ex. naturalismo, perspetiva...) ficando muito contentes e depois distraíndo-se, enquanto outros justificavam as suas respostas (ex. perspetiva porque se veem as montanhas lá atrás...) e se mantinham focados. A professora perguntou: - De que pintura gostam mais? Porquê? Houve alunos que responderam sem justificar.(...) A professora decidiu que se leria um parágrafo, de cada vez, e convidou-os a comentar o que leram, questionando sempre se entendiam as palavras e fornecendo a sua explicação, quando verificava que eles não a conheciam. (...) Os alunos foram referindo as técnicas (...) No final a professora teceu alguns comentários sobre a notícia e alguns voltaram a dizer de que obra gostavam mais, agora fornecendo já algumas explicações (ex. eu gosto mais da cópia da Mona Lisa porque é mais clara e tem mais brilho do que a outra).

A professora colocou questões de comparação entre as duas pinturas e de identificação de aspetos técnicos, apelando às competências de compreensão e interpretação. As respostas da maior parte dos alunos basearam-se numa observação muito superficial, sendo muito focadas na interpretação dos aspetos técnicos, (ex. *naturalismo, perspetiva...*), mas sem justificação, tendendo estes alunos a distrair-se após a sua resposta. No entanto, houve quem fundamentasse a sua resposta (ex. *perspetiva porque se veem as montanhas lá atrás...*). A professora colocou ainda uma questão de opinião, à qual os alunos responderam com reações imediatas, que classificamos como reação ao 1º olhar, que nos parece resultado de uma

interpretação não refletida. Durante a leitura, a professora forneceu o significado das palavras que os alunos não entendiam, sem abrir diálogo. No final comentou a notícia e recolocou a questão de opinião, tendo-se os alunos centrado nos aspetos técnicos (ex. “*Eu gosto mais da cópia da Mona Lisa porque é mais clara e tem mais brilho do que a outra.*”), revelando uma compreensão restrita da questão colocada e da notícia.

A apresentação e avaliação do trabalho sobre a biografia e obra de Garcia de Orta, dos alunos da professora Joana constituem a **situação B**:

[A professora lembra os alunos que] devem fazer uma apreciação construtiva ao trabalho, pelo que devem tomar notas e ouvir com atenção e respeito. O trabalho de pesquisa está realizado em PowerPoint, (...) tendo os alunos estabelecido a relação com o Hospital Garcia de Orta (por ser o Hospital da zona onde vivem). Os alunos limitaram-se a ler os diapositivos alternadamente, não respondendo às perguntas que os colegas colocam. (...) No global a turma ouve com atenção a apresentação que durou 5 minutos. A professora abre espaço para perguntas. Uma aluna (das menos interventivas) perguntou: o que é a sífilis? mas os alunos (...) continuam sem responder. Alguns criticam-nos porque não sabem as respostas, outros porque apresentaram muito depressa e outros ainda porque o tamanho da letra era muito pequeno. Há alunos que afirmaram que gostaram do trabalho. A professora diz que devem ter em atenção estes aspetos em apresentações futuras, tanto os que apresentaram como os que irão ainda apresentar.

Apesar de terem associado Garcia de Orta com o Hospital da área de residência (fazendo uma transposição direta do presente para o passado), os alunos limitaram-se a reproduzir a informação copiada de *sites*, não a tendo compreendido, o que se verificou por não conseguirem responder às perguntas dos seus colegas (exemplo: “*O que é a sífilis?*” questão que pretendia facilitar a interpretação do que foi dito). A avaliação do trabalho dos alunos revelou práticas informais de avaliação formativa, mas centrou-se sobretudo em aspetos técnicos e na falta de interatividade entre quem apresentou e a turma. Também se verificou alguma preocupação formativa na avaliação de comportamentos, efetuada no final da aula, cuja importância foi sublinhada pela professora na entrevista:

“Eu, este ano, (...) faço uma avaliação no final de todas as aulas do comportamento e da participação deles. (...) são avaliados por eles próprios e (...) discutimos um bocadinho a avaliação. Às vezes (...) peço a intervenção dos colegas e eles nestas coisas até são justos. (...) curiosamente tem sido positivo, porque eles sabem que no final vão ser avaliados pelo comportamento e eles gostam de ter bons resultados. Portanto é uma avaliação formativa e que nós depois dizemos “onde é que falhaste e na próxima aula tens de melhorar a nível de postura, atenção, concentração.”

A **situação C** refere-se ao momento final da aula da professora Julieta em que projetou uma ficha de consolidação sobre o Renascimento para resolver em grande grupo:

(...) [com] perguntas para contextualizar este período e caracterizar as mudanças. [A professora] começa a dizer que foi antes dos Descobrimentos e inicia as palavras mu... e i... que os alunos completam em coro: muçulmanos e italianos. Pede, então, para contextualizar. Alguns alunos dizem que “era quando havia rivalidades entre as cidades devido à riqueza” ou que “havia muitas culturas diferentes” ou ainda “havia o greco-romano”. Nesta altura um aluno grita: “outras cidades e Estados novos”. A professora vai elogiando, no global, as intervenções “Muito bem! Muito bem!” As questões seguintes são sobre mecenas e universidades. A professora recorda a preocupação com o embelezamento das cidades. No global, os alunos vão resolvendo as questões postas à fonte, reproduzindo o que lá está, mas há 3 ou 4 (...) alheados da atividade e a quem a professora, sistematicamente, vai chamando a atenção. A questão seguinte é sobre as inovações da época. (...) Uns lembram “a imprensa”, lançando apenas a palavra, mas há um aluno que diz “era para escrever mais depressa que à mão”. Um outro diz que “vão haver mais coisas novas, mas eu agora é que não me lembro”. Outro aluno fala da “exploração da cultura clássica” e uma diz que “era aquilo do espírito crítico”, mas depois como a professora disse que estava bem, começa a vangloriar e distrai-se a si e aos outros. (...) A professora

perguntou quem era o leitor seguinte e pediu-lhe para ler uma fonte sobre o cortesão (de Baltasar Castiglione). Quando o aluno começa a ler refere “a nossa língua” e a professora chama a atenção que se trata da língua italiana, porque o autor é italiano. O aluno concluiu a leitura e a professora pergunta: “o que deve saber o homem do Renascimento?” Um aluno diz que “tem de ser sábio”, outro diz que “tem de saber estar na vida” e outro que “tem de ter mentalidade”.

A professora orientou as primeiras questões de contextualização iniciando *mu... e i...*, para que os alunos completassem as palavras “*muçulmanos*” e “*italianos*”, incitando assim a reprodução de informação. No entanto, um aluno fundamentou a sua resposta em conhecimentos adquiridos ao referir que “*era quando havia rivalidades entre as cidades devido à riqueza*” e outros assinalaram a existência de mudança sem a conseguir explicar (ex.: *havia muitas culturas diferentes*” e “*havia o greco-romano*”). Na questão relativa às inovações da época a tendência foi para a reprodução da informação lida na fonte “*a imprensa*”, “*exploração da cultura clássica*” ou ouvida na aula “*era aquilo do espírito crítico*”, apesar de haver um aluno que compreendeu a mudança produzida pela imprensa, dizendo “*era para escrever mais depressa que à mão*”. Também na questão que apelava à compreensão de “*o que deve saber o homem do Renascimento?*” se produziram respostas muito superficiais numa clara transposição direta do presente para o passado (ex. “*tem de saber estar na vida*” e “*tem de ter mentalidade*”), a par de uma resposta um pouco mais sustentada (ex. “*tem de ser sábio*”). A emissão pela professora do reforço oral “*Muito bem!*” aquando das intervenções dos alunos, acabou por funcionar como fator distrator.

A **situação D** corresponde ao momento de menor intervenção do professor Joaquim:

O professor projeta Pietás do estilo gótico (séc. XIII e XIV) e a de Miguel Ângelo (...) e pede para compararem. Alguns alunos reconhecem os elementos do gótico nas estátuas, outros referem a expressão de dor e de sofrimento, mas centram-se apenas nas estátuas do séc. XIII e na de Miguel Ângelo. A aula tem vindo a assentar na intervenção sistemática de 5 ou 6 alunos, (...) mas nesta fase a discussão sobre o que a arte transmite alargou-se a mais elementos. Houve alunos que referiram que o gosto é mais importante e outros que a sensibilidade é que importa, havendo uma

aluna que disse que “nunca há uma estátua melhor que a outra” e outra aluna diz que “o Cristo está diferente em cada estátua.” O professor diz que: “estamos sempre a redescobrir novos pormenores quando olhamos para uma obra de arte”.

O professor colocou questões de comparação às fontes iconográficas, que suscitaram a participação de um grupo alargado de alunos, que mobilizou competências de tratamento de informação e de compreensão. A maior parte das respostas situaram-se no nível da interpretação baseada na reação imediata às emoções sentidas (ex.: *"a expressão de dor e de sofrimento"*; *"o gosto é mais importante"*; *"a sensibilidade é que importa"*), tendo-se alguns alunos centrado na identificação de aspetos técnicos. Alguns alunos tiveram noção de mudança estética, mas a sua expressão foi dificultada pela sua fraca competência comunicativa (ex.: *"o Cristo está diferente em cada estátua"*). Apenas uma aluna manifestou compreender a natureza da expressão artística: *"nunca há uma estátua melhor que a outra"*.

A **situação E** mostra o momento de maior intervenção do professor Joaquim:

O professor projeta imagens do Convento de Cristo (Claustro e Janela) e da igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Tomar, e explica o carácter italianizante do Renascimento em Portugal, mostrando como se observava. Depois pede para identificarem elementos artísticos da Janela do Convento de Cristo e há alunos que intervêm pela primeira vez. Uma aluna pede para ir ao quadro mostrar a esfera armilar, mas não se lembra como se chama. O professor pergunta “quem manda fazer este tipo de arte?” Os alunos respondem quase em uníssono “D. Manuel”. O professor explica as intenções de propaganda do rei português, sublinhando a especificidade do manuelino. (...) Uma aluna vai ao quadro para identificar flores e outros começam a falar. O professor chama a atenção para o ruído que se gerou entretanto. Uma aluna consulta o manual e diz que “o manuelino é uma arte decorativa” e pergunta se “antes de fazerem isto eles desenhavam as imagens?” Outra aluna diz que sim, porque o pai é arquiteto. (...) Uma aluna oferece-se para identificar os elementos arquitetónicos da igreja de N^a Senhora da Conceição. Há alunos que querem saber se todos os claustros têm uma fonte. (...) Foi selecionada uma aluna para ler o seu TPC [sobre a janela do Convento de Cristo]. O professor

pergunta quem acrescentou outros aspetos e os alunos vão avançando ideias (ex. naturalismo, flores...), enquanto outros se referem à “figura humana entre as cordas”. O professor projeta os apontamentos referentes à correção da questão sobre o manuelino, referindo que aquela é a lista do que têm de saber para teste.

O professor orientou esta fase da aula para a transmissão de factos sobre a arte em Portugal, ilustrando o seu discurso com aspetos das fontes iconográficas projetadas. Só depois colocou questões de identificação de elementos artísticos, tendo alguns alunos reproduzido informação sem dominar a linguagem específica, como no caso da aluna que reconheceu a esfera armilar. Outros reproduziram a informação ouvida em aula, quando a turma indicou *D. Manuel* como agente responsável pelo manuelino. Houve quem reproduzisse o que estava a ler no manual, dizendo que “*o manuelino é uma arte decorativa*”. No entanto, as mesmas questões suscitaram respostas de interpretação centradas em aspetos técnicos ou de produção, como se verificou na identificação de elementos das fontes iconográficas projetadas. Houve ainda alunos que formularam questões para facilitar a interpretação (ex.: “*todos os claustros têm uma fonte?*” ou “*antes de fazerem isto eles desenhavam as imagens?*”), fazendo o processo de apreensão e integração do saber referido por Rüsen (2010). A resposta relacionada com a profissão do seu pai (arquiteto) revela uma transposição direta do presente para o passado. A correção do TPC foi o único momento em que se verificou trabalho sobre texto escrito (realizado fora da aula), tendo uma aluna lido o seu TPC e outros acrescentado aspetos técnicos/ estilísticos. O professor projetou uma “lista” de tópicos, tendo sublinhado que esta era para memorizar, o que revela uma noção de História como passado fixo e a sobrevalorização do “paradigma da transmissão” e da avaliação sumativa, estreitando o currículo da disciplina, pela redução do tempo dedicado ao desenvolvimento de outras competências.

MODELO PROVISÓRIO DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM AULA

Como se verificou que o tipo de questões colocadas tendia a produzir respostas de um determinado padrão, estabeleceu-se uma relação (provisória) entre questões e respostas, assente nas competências observadas e inspirada nos modelos de categorização já acima referidos. Tal não invalida que, por vezes, a mesma questão tivesse permitido a mobilização de diferentes competências por diferentes alunos. Estabeleceram-se, assim, três níveis de

questões (designados como A, B, C), com os quais se relacionaram cinco níveis de resposta.

A) Reprodução de informação – questões superficiais; orientação de respostas; fornecimento de explicação de significados

- 1 – Completamento de palavras;
- 2 – Reconhecimento de elementos, sem domínio de linguagem;
- 3 – Informação copiada de *sites*, sem ser tratada;
- 4 – Informação ouvida em aula
- 5 – Informação lida no manual ou nas fontes.

B) Interpretação de informação – questões diretas às fontes, questões de comparação e cruzamento de fontes, de caracterização e contextualização

- 1 – Interpretação não refletida baseada na reação imediata ao 1º olhar ou às emoções;
- 2 – Transposição direta do presente para o passado
- 3 – Questionamento pré-interpretativo
- 4 – Interpretação centrada em aspetos técnicos, sem explicação
- 5 – Interpretação fundamentada em conhecimentos adquiridos

C) Compreensão – questões de contextualização temporal e espacial; continuidade/mudança; significância; ação histórica; comparação; opinião

- 1 – Questionamento para facilitar a compreensão - Pré-compreensão:
- 2 – Compreensão da natureza da expressão artística
- 3 – Mudança percecionada, sem explicação
- 4 – Mudança percecionada a partir de aspetos técnico-estilísticos
- 5 – Mudança compreendida

A partir destes níveis e tendo em atenção a aula-conferência e a aula-colóquio (Barca, 2004), propuseram-se três perfis de interação, cujo carácter provisório, se sublinha:

Perfil 1 – *Interação baseada na transmissão/correção* – o professor aproveita a correção das respostas dos alunos, para transmitir mais informação; para obter a participação de todos os alunos, orienta algumas respostas, iniciando as palavras, o que é sentido pelos alunos como um jogo de sorte/azar e é um elemento potenciador de distração quando acertam; as competências são trabalhadas a um nível muito elementar não se estabelecendo relações passado/presente; as atividades não parecem estar integradas em tarefas de aprendizagem; os alunos e o professor valorizam a reprodução de informação, que surge como elemento de avaliação informal em aula.

Perfil 2 – *Interação com diálogo para servir a transmissão/correção* – o professor tende a colocar questões de rotina, às quais responde, transmitindo factos e definições; quando corrige as questões dos alunos transmite mais informação; cria algumas atividades de desenvolvimento de competências (interpretação e compreensão de mudanças em História), das quais a maior parte dos alunos se mantém alheado; as atividades não parecem estar integradas em tarefas de aprendizagem; o professor fornece listas de tópicos (que os alunos copiam) num claro apelo à memorização e à reprodução de informação, bem como de valorização da avaliação sumativa.

Perfil 3 – *Interação baseada em atividades e diálogo* – o professor concede tempo aos alunos para responder a atividades orientadas por ele, integrando os seus contributos na aula e solicita a intervenção de todos os alunos; o professor estimula a formulação de opinião sobre a atualidade para a relacionar com o passado; as atividades não parecem estar integradas em tarefas de aprendizagem; apesar do professor fomentar o desenvolvimento de competências de pesquisa de informação, os alunos tendem a reproduzir a informação obtida, em vez de se preocuparem com a sua compreensão para a poderem explicar aos colegas; o professor e os alunos encetam algumas práticas de avaliação formativa, de natureza informal, destacando-se a avaliação de comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações sentidas neste estudo, sobretudo na compreensão das opções tomadas pelos professores e na compreensão do pensamento histórico dos alunos, determinaram as alterações a introduzir nos instrumentos e no processo de recolha de dados para o estudo-piloto. Decidiu-se, assim, que se irá estabelecer um primeiro contacto com os professores participantes por cada escola (para explicar os objetivos do estudo e aplicar o questionário de caracterização profissional). Observam-se depois as aulas “pedindo-se” aos professores que abordem uma temática ligada a conceitos de mudança em História, terminando a aula com uma tarefa narrativa individual, feita pelos alunos, para se poder compreender como eles entenderam a mudança. A entrevista só será efetuada após a observação das aulas, para através do diálogo reflexivo sobre a ação, se perceber melhor a intencionalidade das opções dos professores, nomeadamente quanto à articulação entre o processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, o modelo de aulas e o tipo de avaliação. Pretende-se criar um momento de reflexão (do entrevistado) sobre a monitorização do ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: ASA.

Alves, P. & De Ketele, J.-M. (orgs.) *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

Ashby, R. (2003) O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2000) *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In Barca, I. (Org) *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp.131-144. Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2011a). La evaluación de los aprendizajes en história. In P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds), *La evaluación en el processo de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* vol. I, pp 107-122. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Barca, I. (2011b). Narrativas Históricas de Alunos em Espaços Lusófonos. In Barca, I. (Org) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*, pp.131-144. Braga: CIED da Universidade do Minho.

Cooper, Hilary (2004). O pensamento histórico das crianças. In Barca, I. (Org) *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp.55-74). Braga: Universidade do Minho.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, P. & De Ketele, J.-M. (orgs.) *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gago, Marília (2006) O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In Barca, Isabel (Org.) *Questões de Epistemologia e investigação em ensino da História: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-71). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001). “Walking backwards into tomorrow”: *Historical consciousness and understanding history*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 1-45. Retirado de <http://www.cshc.ubc.ca> em 15 de Setembro de 2011
- Lee, P. (2003). ‘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* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In Fróis, J.P. (coord.) *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares. Textos da Conferência Internacional Educação Estética e Artística*. (pp. 127-145) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, Olga (2002). *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU.

Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003), *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Rüsen, J. (2010). *Jorn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR.

Sacristán, J. Gimeno (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição, Artmed Editora: Porto Alegre (1ª ed- 1991)

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Shemilt, D. (1987). Adolescents ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). Londres: The Falmer Press.

ANEXO

67. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A

EXPERIÊNCIA DE LABORATÓRIOS DE ENSINO (1980-2010).

*Marilu Favarin Marin*¹⁹⁸

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*¹⁹⁹

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 se investiga 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, se trabalha com narrativas, entrevistando pessoas que participaram dos LEH no período 1980-2010. Quanto à verificação de possibilidades instrumentais, está sendo analisada a documentação - conteúdos, projetos, produtos. Em 2011-12, realizou-se estágio científico avançado na UMinho/Pt., objetivando, entre outros, verificar a formação de professores de História naquele país, com a intenção de estabelecer um quadro comparativo entre Portugal e Brasil nessa temática. No momento, realiza-se análise de dados e elaboração do texto de tese.

Palavras-Chaves: Didática da História; Educação Histórica; Laboratórios de Ensino; Formação de Professores em Portugal e no Brasil.

68. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMA DE

198

Professora da Universidade Federal de Santa Maria/RS e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná/PR-Brasil. E.mail: marin.marilu@yahoo.com.br.

199

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná/PR-Brasil e orientadora deste trabalho. E.mail: dolinha08@uol.com.br.

CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marlene Rosa Cainelli/ UEL

Este texto tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa **Educação histórica: um estudo sobre a forma de constituição do pensamento histórico em aulas de História no ensino fundamental** onde investigamos quais ideias sobre a história do Brasil apresentam estudantes do ensino fundamental. É uma pesquisa empírica que busca além da observação de campo, a interferência no processo de aprendizagem da história ao dialogar com os alunos no espaço escolar sobre o conhecimento histórico aprendido em sala de aula. No desenvolvimento do projeto em questão trabalhamos com atividades que buscam desenvolver a capacidade do aluno em pensar e decidir sobre as evidências históricas que lhe são cotidianamente apresentadas na escola e na vida tendo como pressuposto que assimilam representações da realidade vivenciadas na família, na sociedade, nas mídias o que resultaria em suportes para o desenvolvimento do pensamento histórico nas aulas de história no ensino fundamental. A educação histórica se constitui em uma área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica. Entre os teóricos que darão suporte a esta investigação podemos citar os pesquisadores Jorn Rusen, Isabel Barca, Peter Lee, Arthur Chapman, Maria Auxiliadora Schmidt. Nos procedimentos metodológicos trabalharemos com pesquisa empírica utilizando entrevistas, questionários, observação de campo, cadernos de registros e outros elementos da cultura escolar.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)

*Profa. Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira
(Professora Adjunta no Departamento de História da UDESC,
Pesquisadora no Laboratório de Ensino de História – LEH)
Contato: nucia.oliveira@gmail.com*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar e problematizar algumas das atividades planejadas e executadas a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em nosso curso desde o ano de 2008 tem sido desenvolvido (dentro das disciplinas de estágio) o projeto intitulado “O pensamento histórico de crianças e adolescentes: o ensino de História na Educação Básica”. Neste projeto em diferentes momentos das disciplinas ministradas os/as acadêmicos/as elaboram e aplicam atividades organizadas a partir dos pressupostos da Educação Histórica em escolas da rede pública de Florianópolis. Esses/as acadêmicos/as em processo de formação docente elaboram questionários para verificar previamente as ideias históricas dos estudantes acerca dos conteúdos, e como essas são formadas, realizam as devidas análises sobre os mesmos e as tomam como elemento central para a realização de suas aulas; preparam e realizam aulas-oficinas, selecionam e utilizam documentos históricos para essas aulas-oficinas, realizam atividades para verificar a progressão no pensamento histórico desses estudantes, entre outras atividades. Tem-se percebido através dos relatórios feitos pelos acadêmicos/as-estagiários/as uma significativa mudança no forma de preparação das aulas, bem como na utilização de materiais didáticos. O que vem apontar consequente outra relação com o ensino de história. Para colocar em evidencia esta relação de mudança, bem como as implicações para a formação docente inicial esta comunicação traz à discussão o percurso de nosso projeto, as escolhas feitas pelos grupos que orientamos, as formas de organização das aulas-oficinas, entre outros elementos. As fontes desta comunicação são, portanto os materiais produzidos pelos/as estagiários/as tais como: os questionários aplicados, as respostas adquiridas e as análises feitas sobre as mesmas, o modo de preparação das aulas-oficinas, etc. Como suporte teórico são utilizados os textos de Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Isabel Barca, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt.

Palavras-chave: Educação histórica – Didática da História - Ensino de História – Formação Docente – Aula oficina

Considerações iniciais:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e problematizar algumas das atividades planejadas e executadas a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em nosso curso desde o ano de 2008 tem sido desenvolvido (dentro das disciplinas de estágio) o projeto intitulado “O pensamento histórico de crianças e adolescentes: o ensino de História na Educação Básica”. Neste projeto em diferentes momentos das disciplinas ministradas os/as acadêmicos/as elaboram e aplicam atividades organizadas a partir dos pressupostos da Educação Histórica

em escolas da rede pública de Florianópolis. Esses/as acadêmicos/as em processo de formação docente elaboram questionários para verificar previamente as ideias históricas dos estudantes acerca dos conteúdos, e como essas são formadas, realizam as devidas análises sobre os mesmos e as tomam como elemento central para a realização de suas aulas; preparam e realizam aulas-oficinas, selecionam e utilizam documentos históricos para essas aulas-oficinas, realizam atividades para verificar a progressão no pensamento histórico desses estudantes, entre outras atividades. Tem-se percebido através dos relatórios feitos pelos acadêmicos/as-estagiários/as uma significativa mudança na forma de preparação das aulas, bem como na utilização de materiais didáticos. O que vem apontar consequente outra relação com o ensino de história.

Para colocar em evidência esta relação de mudança, bem como as implicações para a formação docente inicial esta comunicação traz à discussão o percurso de nosso projeto, as escolhas feitas pelos grupos que orientamos, as formas de organização das aulas-oficinas, entre outros elementos. Nas páginas que se seguem o seguinte caminho é seguido: iniciamos com uma apresentação a respeito do curso de História da UDESC e como as disciplinas de Estágio estão organizadas, bem como as atividades que dizem respeito ao estágio. Na sequência são apresentados e comentados os dados coletados no material produzido pelos/as estagiários/as. E finalmente finalizamos com uma apreciação de como essas práticas podem (ou não) interferir na formação docente.

O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de História da UDESC

No curso de História da UDESC a formação inicial de professores tem sido sistematicamente discutida e vivenciada no sentido de que todas as determinações e resoluções da Lei de Diretrizes e Bases, dos Referenciais Curriculares Nacionais e do Conselho Nacional de Educação sejam respeitadas. Bem como, tem-se buscado acompanhar as discussões sobre a importância do investimento na formação inicial de professores como um processo que deve percorrer todo o curso e não apenas o seu final quando os futuros professores em momento de estágio aplicariam o que aprenderam nas diferentes disciplinas que cursaram.

Nesse sentido e para, portanto tentar romper com práticas já estabelecidas, onde o estágio tinha a conotação de aplicação nos últimos anos, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado têm sido organizadas para proporcionar aos estudantes um estágio que

articule tanto atividades de ensino quanto de pesquisa. O estágio passa a ser então um momento de formação docente onde esse precisa articular uma prática ao mesmo tempo em que a investiga e propõe. Como informa a professora Luciana Rossato: “Busca-se, assim, construir a possibilidade de tornar o estágio um momento de investigação e construção de conhecimentos, e não restrito à aplicação de conhecimentos produzidos em outros lugares.”(2011, p. 89).

Foi com essa intenção que as professoras Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato elaboraram em 2008 o projeto intitulado “O pensamento histórico de crianças e adolescentes e o ensino de História na Educação Básica”²⁰⁰. De acordo com elas o principal objetivo da iniciativa era articular as atividades de docência realizadas dentro das disciplinas de Estágio I, II e III às atividades de pesquisa. A ideia era investigar como ocorre o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e adolescentes utilizando para tanto dos pressupostos da Didática da História. Neste projeto, portanto, estavam inseridos todos/as acadêmicos/as matriculados/as nas disciplinas de estágio, os professores das escolas onde aconteciam as atividades das disciplinas e os/as estudantes da Educação Básica. No ano de 2011 passei a compor o corpo docente do curso de História da UDESC como professora de estágio e estamos agora desenvolvendo uma segunda versão desse projeto, que recebeu o título de “O pensamento histórico de crianças e adolescentes e o ensino de História na Educação Básica II”²⁰¹.

Como dito anteriormente a ideia de compor o projeto foi pensada para dar ao estágio a características de momento de formação. Deste modo, desde o ano de 2008, ao iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado I os/as alunos são preparados para estar em sala de aula ministrando aulas, produzindo material didático, refletindo e investigando todos os processos que de algum modo dizem respeito à docência. A primeira disciplina tem uma carga mínima de 72 h/a é o momento em que os acadêmicos fazem as leituras mais teóricas e tem contado com questões que vão desde a história do ensino de História, às questões teóricas metodológicas sobre materiais didáticos, bem como aquelas relacionadas aos pressupostos da

200

Para saber mais sobre o projeto visitar o sítio eletrônico do Laboratório de Ensino de História. <http://www.leh.faed.udesc.br/>

201

Este projeto além da participação dos/as acadêmicos regularmente matriculados nas disciplinas de estágio conta ainda com 18 alunos bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) que desenvolvem atividades regularmente em duas escolas da Rede Pública de Florianópolis

Didática da História (proposta que articula todo o processo de estágio como será dito mais a frente). Contudo ainda durante o Estágio I temos como prática a realização de uma oficina em escolas da Rede Pública momento de um primeiro contato com as discussões feitas em sala. Na realização de Estágio Supervisionado II que conta com 144 h/a os/as acadêmicos/as dão continuidade às leituras e aprofundam, por exemplo, o debate sobre planejamento e seleção de conteúdos. E fazem o período que costuma ser chamado de “observação”. Contudo nossa observação busca ser participativa visto que além de acompanhar as aulas, os/as estagiários/as ministram novamente oficinas com as turmas. Nesse segundo momento as oficinas têm a função de colocar novamente os estagiários em ação, bem como têm o propósito de instrumentalizá-los para a realização do projeto de docência que será aplicado no semestre seguinte. Finalmente durante a realização do Estágio III que tem 198 h/a é o momento de aplicar o projeto de docência através da ministração das aulas.

A importância da Educação Histórica para a formação docente inicial

A formação docente é um dos temas mais emblemáticos no que diz respeito à educação. Ele traz consigo nossos questionamentos, expectativas, frustrações e esperanças! Do mesmo modo é demasiadamente emblemático e intenso o trabalho do professor que atua formando professores! Lidamos com questionamentos para os quais por vezes não temos resposta, tratamos das expectativas de nossos/as alunos/as e precisamos empreender e motivar o trabalho desses. Uma rotina nada tranquila! Contudo apesar de vivermos num cotidiano que nada tem de tranquilidade temos a chance também de participar de um momento importante na carreira de um/a professor/a. Quando as primeiras perguntas são feitas e os primeiros planos começam a ser definidos...tarefas que dão foco ao trabalho do professor em formação e que marcam para sempre a sua carreira.

Este texto trata justamente das experiências de professores em momento de formação inicial e pretende dialogar com algumas das escolhas feitas nesse processo. Para isso coloca em discussão algumas das reflexões e ações que o grupo de professores do curso de História da UDESC tem proporcionado junto às disciplinas de Estágio Supervisionado. Apresentam-se aqui as ações vinculadas aos projetos desenvolvidos por docentes e discentes em seus projetos

que são desenvolvidos a partir dos pressupostos da Didática da História e da Educação Histórica e têm possibilitado experiências significativas para a formação de professores.

Como se sabe, a Educação História é uma área de investigação do Ensino de História que propõe que se dê atenção aos princípios, às fontes, às metodologias e às estratégias de aprendizagem em História por entender que esses elementos são fundamentais para uma intervenção significativa no processo de ensino (BARCA, 2005). Dentro da perspectiva desta área, o processo de aprendizagem depende diretamente do conhecimento das ideias históricas dos estudantes e cabe ao professor conhecer tais ideias e realizar (a partir delas) procedimentos didáticos que dialoguem com elas e também como a natureza do saber histórico (BARCA, 2005). Sobre esse último aspecto, têm sido muito desafiadoras as ponderações de autores como Jörn Rüsen (2006) e Klaus Bergmann (1990) que apontam a necessidade de pensarmos o ensino de história a partir de uma sistemática investigação e de uma profunda reflexão realizadas a partir de uma Didática da História. Partindo do que propõe a Didática da História tem se pensando como promover uma Educação Histórica que tome como princípio a promoção do pensamento histórico dos estudantes. Ou seja, metodologicamente a ideia apresentada pela Educação Histórica parte da necessidade de que professores conheçam como ocorre a formação das ideias históricas dos seus alunos para, a partir delas, promover as estratégias de aprendizagem em História. Nesse sentido entendemos que uma nova forma de entender o processo de ensino aprendizagem está sendo colocada. E ainda que juntamente a ela também emerge uma outra novidade/necessidade: formar professores sensíveis a tal estratégia de ensino e preparados para desenvolvê-la.

Como dito, nosso trabalho tem sido desenvolvido a partir dos pressupostos da Educação Histórica, pois essa área de investigação tem sido compreendida pelo grupo como muito relevante para uma nova experiência de ensinar e aprender história. E nesse propósito temos então empreendido diferentes ações para formar nossos/as estagiários/as dentro desse campo. Cabe destacar que a ideia principal desse texto é colocar em discussão como os estagiários lidaram com o processo de estágio e como fizeram escolhas e encaminhamentos a partir das leituras e propostas colocadas pelo grupo de professores. Vale dizer que quando iniciamos o processo de estágio propomos aos estagiários/as uma série de tarefas: produção de questionários para investigar o perfil da turma, instrumentos investigativos com o propósito de inventariar as ideias históricas dos alunos das escolas, a montagem e a execução de um projeto de docência. Enfim: todo um arsenal de pesquisa e ação docente é formado. E este

arsenal é visitado constantemente tanto pelos próprios acadêmicos do curso quanto por nós professores. Tais “visitas” são constantes investigações sobre o que tem sido feito nos últimos anos e como este processo tem (ou não) significado mudanças no processo de formação desses acadêmicos em professores.

Para este texto selecionei alguns desses materiais produzidos pelos/as acadêmicos/as do curso de História da UDESC especificamente os planos de aula-oficina e os artigos realizados após as oficinas. São textos onde eles/elas apresentam, entre outros elementos, suas intenções ao selecionar os conteúdos, suas metodologias para o desenvolvimento das aulas, suas reflexões após a realização das aulas ou da prática e ainda a avaliação do processo.

A preparação e a execução de aulas oficinas: buscando impactos na formação docente inicial

Como dito anteriormente quando os/as alunos/as estão matriculados na disciplina Estágio Supervisionado I ocorre a parte mais teórica da disciplina. Temos uma longa bibliografia a ser lida e discutida e que busca dar conta de questões como a História do Ensino de História no Brasil, as questões que envolvem o livro didático e demais materiais didáticos, as questões legais sobre ensino de História e também as discussões teóricas e metodológicas que dizem respeito à Didática da História e Educação Histórica, entre outros pontos. Para dar um contorno prático às discussões sobre esses temas específicos, propomos aos estudantes a realização de aulas-oficinas em escolas de Educação Básica. Costumeiramente optamos por escolas diferentes daquelas onde eles/elas irão realizar o estágio como forma de conhecerem distintas realidades escolares. Nesta primeira investida no espaço escolar solicitamos aos professores da escola que os estagiários permanecem de duas a três semanas na escola. Neste processo eles devem: 1. Observar a turma; 2. Preparar uma atividade para investigar as ideias que os alunos trazem sobre o tema a ser trabalho na aula-oficina e que foi previamente apontado pelo professor da turma; 3. Ministrar uma aula com uso de documentos históricos e relacionando a temática com as questões investigadas no questionário; 4. Aplicar um novo instrumento avaliativo para perceber progressões no pensamento histórico dos/as estudantes.

Esta proposta acompanha as ideias propostas por Isabel Barca (2004) no que diz

respeito às aulas oficinas e por Lindamir Zeglin Fernandes que apresenta a ideia de Unidade Temática Investigativa.

No ano de 2011 quando ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado para uma turma de 5ª fase composta por 21 alunos realizamos as aulas oficinas em uma escola de educação básica de Florianópolis em cinco turmas de Ensino Fundamental e Médio. Conforme o planejado em sala esses cinco grupos tinham que desenvolver um pequeno projeto e ministrar uma aula oficina. Assim, como parte do nosso projeto, cada um dos grupos elaborou e aplicou um instrumento investigativo para colher dados sobre as ideias históricas dos alunos. Para ilustrar trago inicialmente o exemplo de um dos grupos – que será nomeado aqui aleatoriamente de Grupo 1 - que recebeu como tema os movimentos sociais e a ditadura no Brasil.

Este grupo produziu um questionário muito bem elaborado e que trazia indagações sobre o entendimento de fontes históricas dos estudantes e que ainda buscava saber qual a perspectiva que os mesmos tinham sobre movimento social. Para buscar dados sobre a questão das fontes fizeram a seguinte pergunta: “O que é uma fonte histórica? Dê exemplos”. E para levantar dados sobre os temas eles lançaram mão do recurso conhecido como Chuva de Ideias que tem o objetivo de abrir espaço para que o/a aluno/a realize associações ou escreva o que a palavra os faz lembrar. E desse modo, colocaram no centro da folha os termos Movimento Social e Ditadura Militar deixando espaço para a turma de alunos poder colocar suas impressões sobre o assunto. Ainda sobre esse tema fizeram as seguintes questões: “Você sabe se algum parente, amigo, colega, vizinho ou até mesmo você já participou de alguma manifestação pública?” e “Por que as manifestações públicas são importantes? (Material produzido pelo grupo 1 para investigação – acervo da autora)

Este grupo percebeu que a turma em geral tinha o entendimento de fontes/documentos históricos/os como algo escrito e ponderaram: “percebemos a necessidade de discutir com os alunos o que significa uma fonte histórica, visto que tal conceito se mostrou um tanto confuso e possível de ser mais elaborado” (Grupo 1 – artigo produzido para avaliação em Estágio I). E por conta dessa percepção fizeram a seguinte organização:

nossa aula-oficina foi pensada com os seguintes conteúdos/objetivos:
pensar o significado de fonte histórica; discutir o Dia da Consciência Negra, a partir do Movimento Negro e outros movimentos sociais no

contexto da reabertura política dos anos 1970/1980. (Grupo 1 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011)

Para dar curso a esse objetivo a aula-oficina foi pensada e realizada. O grupo fez a seguinte leitura do processo:

A primeira aula foi reservada para discutirmos o significado de fonte histórica. Para isso partimos do que foi respondido por eles nos questionários, completando e redefinindo alguns aspectos do conceito. Isso foi feito de forma expositiva, com o uso do Power Point. (...) Mostramos algumas imagens e uma música e tentamos pensar junto com eles se elas representavam ou não uma fonte histórica e por que. (Grupo 1 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011)

Esse procedimento e o modo como o grupo o narra e avalia nos indica alguns pontos importantes. De um lado, a permanência da exposição do professor como forma de iniciar a aula – aliás, este é um ponto presente e marcante: os estagiários têm necessidade de fazer algum tipo de exposição oral para começar as aulas – e por outro já a utilização do pressuposto da Educação Histórica de que a aula necessita ser articulada às ideias históricas dos alunos. Ou seja, cabe adiantar que em nosso trabalho temos tido um duplo movimento: a aceitação dos pressupostos da Educação Histórica e também a dificuldade de romper com a ideia de aula expositiva como momento chave do processo de ensino.

Ainda sobre as ações do grupo 1 é importante trazer o relato do trabalho realizado com documentos selecionadas sobre a ditadura militar no Brasil. O grupo foi muito feliz na escolha desse material e no modo como as tarefas foram organizadas como o grupo. Eles narram o processo:

(...) disponibilizamos aos alunos (divididos em pequenos grupos) documentos referentes ao contexto de ditadura no Brasil – algumas fotografias, um cartaz e uma música – para que analisassem. Foram

tomadas por base três perguntas: de quando é o documento? Quem produziu? Para quem foi produzido? E o que se pode pensar a partir dele? Nosso objetivo foi auxiliar na compreensão dos alunos, considerando o conhecimento que eles possuem a partir de uma atividade prática. (...) A atividade prática com documentos tenta romper com o modelo de “aula-conferência”, como aborda Barca. (Grupo 1 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011)

Este relato evidencia novamente a preocupação do grupo em articular as suas ações às ideias apresentadas pelos pesquisadores de Educação Histórica. A citação do trabalho de Isabel Barca deixa esse aspecto mais do que explícito. Contudo, além de buscar dialogar com as referências bibliográficas da disciplina é possível crer que os estagiários compreenderam a importância da proposta. Este entendimento é perceptível quando são analisadas as falas que apresentam a parte final da oficina. Ainda acompanhando a metodologia da Educação Histórica, atividade final dos estagiários constava em elaborar algum tipo de material onde se pudesse analisar a progressão do pensamento dos estudantes. Este momento tem também a intenção de medir o impacto da aula dada – é assim, de fato um momento de avaliação.

O grupo voltou às questões iniciais, ou seja, do 1º questionário e repetiu-o e comentaram: “algumas respostas mudaram um pouco de forma”. No que se refere à investigação sobre fontes eles notaram que: “a fonte histórica aparece como sinônimo de evidências e vestígio, o que pode ser passível de uma análise e, como resultado, uma escrita”. (Grupo 1 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011). Em relação à investigação sobre movimentos sociais também apontaram outra percepção nas respostas dos alunos. De acordo com eles na 1ª aplicação do instrumento Chuva de Ideias os alunos associaram em média 1,8 palavras e na 2ª aplicação apareceram em média 3.3. Eles comentam o aumento das respostas justificando que houve também um aumento na conceituação visto que as respostas trouxeram mais elementos subjetivos para a resposta, como por exemplo, a participação da escola no movimento de greve dos professores – questão debatida durante as aulas oficinas.

Finalmente cabe dizer que o grupo 1 apresentou uma importante conclusão sobre o projeto no que se refere a aprendizagem em história.

(...) entende-se que a aprendizagem histórica como o modo que os alunos aprendem a partir do presente (...) e a sua maneira de dar um determinado significado subjetivos àqueles conteúdos. Não é, dessa forma, uma mera transmissão de conhecimento atenuada pelas maneiras pedagógicas de ensino, com a intenção de ficarem mais atrativas aos alunos, mas de formar pessoas capacitadas para compreender. (Grupo 1 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011)

O percurso do grupo 2 não foi muito diferente do que ocorrido com o grupo 1. O tema desse grupo foi a Revolução Industrial e os estagiários desenvolveram a mesma metodologia que prevê: investigação – aula-oficina – avaliação. Como instrumento investigativo o grupo elaborou um questionário que visava coletar as ideias históricas dos alunos a respeito da História e do tema que estavam trabalhando. Sobre a Revolução Industrial, por exemplo, propuseram uma atividade semelhante ao instrumento Chuva de ideias visto que colocaram a questão do seguinte modo: “Escreva as cinco primeiras palavras que você lembra quando se fala em Revolução Industrial” e para saber sobre os registros históricos indagaram:

Você morou um ano no passado para descobrir como era a vida das pessoas durante a Revolução Industrial. Após esse período, você volta ao presente e irá contar o que viu aos seus amigos? O que você contaria? Que elementos você utilizaria para comprovar o que contou para seus amigos? Como é possível descobrir o que ocorreu no passado? (Grupo 2 – Questionário produzido para Estágio I - 2011)

Após a realização deste questionário o grupo percebeu que “os alunos tinham uma visão estereotipada do que foi a Revolução Industrial”. “Muitas respostas assinalaram esse fato como relacionado a avanços, tecnologia, mudanças, máquinas e talvez, o mais interessante, guerra e sujeira.” (Grupo 2 – artigo produzido para avaliação em Estágio I -

2011). E nesse sentido pensaram a aula explicando o procedimento da seguinte maneira: “vimos a necessidade de trabalhar os conceitos básicos da Revolução Industrial, com a desconstrução da imagem de batalha e guerras, bem como abordar as condições que levaram a este processo” (Grupo 2 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011). De acordo com o grupo o objetivo das atividades seria “demostrar que o termo “revolução” está relacionado com uma grande transformação” (idem); “reafirmar que foi um longo processo” e como esse acontecimento significou uma outra relação com o tempo. O grupo realizou uma atividade bem significativa que relacionava o trabalho e o uso do relógio. E outra onde montaram um grande quebra-cabeça onde cada um dos estudantes inseria uma peça. Para eles: “A finalidade da tarefa era que os alunos percebessem que, com o trabalho em série, o trabalhador não tem mais o domínio total da produção” (Idem). Além disso, apresentaram trechos de alguns filmes. O grupo entendeu que “discutimos com os alunos uma série de imagens e três filmes de 1895 a fim de construir uma interpretação histórica visando a progressão de ideias sobre uma genealogia da tecnologia do presente”. Após a realização das aulas oficinas esse grupo entendeu que: “foi possível constatar que os alunos se encaminharam a uma progressão de ideias.”. Um dos elementos apontados como progressão foi percebido na narrativa de alguns dos estudantes que disseram no 2º. Questionário que compreendem que a Revolução Industrial está conectada ao presente e que desencadeou problemas para a sociedade atual – questões que não apareceram no 1º. Questionário. Outra questão importante foi a ampliação no entendimento de documento histórico especialmente a partir da identificação dos filmes como evidências sobre o passado.

Além dos grupos já mencionados aqui – 1 e 2 – mais 3 grupos realizaram oficinas no 2º semestre de 2011. E seus procedimentos foram semelhantes. Ou seja, também organizaram a aula-oficina de acordo com os pressupostos apresentados pelos pesquisadores de Educação Histórica. Não parece ser necessário trazer novamente – e, portanto repetir – o que foi feito por eles. No entanto, cabe colocar em questão a parte onde cada um desses grupos faz um tipo de avaliação sobre o trabalho feito.

O grupo 3, por exemplo, atuou em uma turma que através das respostas dadas nos questionários demonstrou ter grande dúvida quanto a fontes históricas. Para trabalhar esse ponto o grupo fez uma atividade específica com esse tema montando uma espécie de jogo com a turma que deveria retirar de uma caixa diversos objetos e falar sobre eles. Eram todos algum tipo de documento como filme, jornal, livro, caderno, entre outros, mas, que a

princípio, o grupo de alunos apenas identificou como “coisas” do cotidiano. Após a atividade e a articulação dos estagiários estes disseram: “percebemos que nossa inserção foi produtiva” e “ verificamos avanços em relação principalmente as fontes históricas” (Grupo 3 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011).

Considerações finais

Como dito no começo desse texto a intenção dessa comunicação é colocar em evidência o trabalho que tem sido feito pelos professores e acadêmicos/as do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina. Como processo em desenvolvimento precisamos de constante reflexão e desse modo as avaliações e questionamentos a esse trabalho são bem-vindas. Temos consciência que afinal ainda existem muitos pontos que precisam ser melhor desenvolvidos.

Por outro lado, entendemos que preciosas etapas foram cumpridas e que temos tido bons resultados nos trabalhos feitos e este sentimento aparece quando notamos o impacto de nossas propostas na ação dos/as estagiários/as. Entendemos que cada vez mais temos conseguido desenvolver outra sensibilidade na formação desses professores. Não são poucos os questionamentos que esses jovens nos fazem. Pelo contrário, enfrentamos resistências e as dúvidas daqueles que se acostumaram com uma ideia de aula e de professor. Mas em suas falas é possível acompanhar uma mudança no entendimento do processo de docência e do próprio papel do professor. Eles têm demonstrado que entendem que vivemos a necessidade de articular outras relações no ensino de História e que essas podem ser vivenciadas através dos pressupostos da Educação Histórica.

O Grupo 4 analisou em seu texto: “Dentro do panorama exposto (...) podemos tirar para nossas futuras vivências como professores é a de que a participação dos alunos é fundamental”. Disseram ainda que é importante “O fim que se propõe as oficinas desse ser o de manifestar a consciência histórica dos alunos” (Grupo 4 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011). No mesmo caminho o grupo 3 disse que: “verificamos que a nova abordagem adotada e norteadas pela Educação Histórica por meio das aulas-oficina foram importantes para a equipe por termos a oportunidade de pensar a docência” (Grupo 3 – artigo produzido para avaliação em Estágio I - 2011).

Pelo exposto nesse texto e pelas outras tantas experiências vivenciadas entendemos que o caminho para uma formação docente inicial passa por todos esses rituais que vão desde

a realização dos referenciais teóricos ao da experiência de pensar e realizar uma. Entendemos que temos buscando propiciar aos nossos estudantes dos dois momentos. Cobramos muito à atenção as experiências desenvolvidas em cada uma das disciplinas – como é o caso das oficinas narradas aqui – pois entendemos a urgência de formar professores que sejam/estejam dispostos a enfrentar o desafio de “dar aulas” de história que sejam mais do que a exposição de conteúdos. Nosso entendimento é pensar o ensino de história como disciplina formativa e para tanto agimos no caminho de preparar professores que busquem ousar fazer um “algo a mais”!

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel. (Org) Para uma educação histórica com qualidade. Actas da IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. 131-144.

BARCA, Isabel. Educação Histórica. Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina. AtritoArt, 2005.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol. 9, n. 19, set.1989/fev.1990. pp. 29-42.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. Disponível on-line: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>

ROSSATO, Luciana. Formação docente inicial no curso de História da Universidade do

Estado de Santa Catarina: experiências e reflexões sobre o ensino de História. In: SILVA, Cristiani Bereta da; et. al (orgs.) **Experiências de ensino de história no estágio supervisionado**. Florianópolis: Editora UDESC, 2011.

RÜSEN, JÖRN. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, p. 7=16, ju.-dez. 2006

70. RECURSOS NA AULA DE HISTÓRIA – 12 ANOS FAZEM DIFERENÇA?

Olga Magalhães
Universidade de Évora/CIDEHUS
omsm@uevora.pt

Considerando o enfoque nas novas tecnologias proposto para estas Jornadas, elaborou-se um estudo exploratório destinado a procurar perceber como professores de História vêm usando as tecnologias de informação e comunicação na sua sala de aula.

Partindo dos dados recolhidos num outro estudo, realizado há 12 anos (Magalhães, 2006), sobre a escolha de recursos na sala de aula de História e tendo em conta o lançamento do programa e.escolas²⁰² em Portugal a partir do ano de 2007, foi aplicado a uma amostra de professores de História o mesmo instrumento de recolha de dados então utilizado, com a intenção de tentar perceber se a generalização do acesso de professores e alunos a equipamentos informáticos teria, de alguma forma, modificado as escolhas dos docentes.

A análise preliminar dos dados não revela uma alteração substancial no padrão de escolha de recursos, o que nos leva a colocar um conjunto de interrogações para as quais será necessário procurar respostas. A presente comunicação visa precisamente apresentar e problematizar os dados recolhidos.

Palavras chave: recursos na aula de História, programa e.escolas

202

O Programa e.escolas foi lançado em Portugal no ano de 2007, no âmbito do Plano Tecnológico e “visa promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições vantajosas.” [http://eescola.pt/missao.aspx]

71. A EPISTEMOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM MANUAIS PARA PROFESSORES

Osvaldo Rodrigues Junior²⁰³

Faculdades Integradas de Itararé / PPGE -UFPR

Email: osvaldo.rjunior@gmail.com

RESUMO

Apresenta resultados da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e aponta os caminhos abertos por essa investigação para a construção do projeto de doutorado em curso no mesmo programa. Partiu-se da existência do código disciplinar da Didática da História, com apoio nos trabalhos de Urban (2009) e Schmidt (2004, 2005, 2008, 2009), objetivando compreender elementos da epistemologia desta disciplina na relação entre Didática da História e Teoria da História, a partir da análise empírica de manuais destinados aos professores. Dessa forma, na dissertação, foram analisados três manuais de Didática da História: *Didática e Prática de Ensino de História*, de Selva Guimarães Fonseca (2003); *Ensinar História*, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004); *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt (2004). Observaram-se nesta análise os seguintes resultados: a utilização do método histórico enquanto método de ensino; que a concepção de aprendizagem permanece referenciada na Psicologia; que estes manuais foram elaborados com o objetivo explícito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de História. Em continuidade, pretende-se compreender como se dá a relação entre os manuais de Didática da História e os professores que estão em processos de formação. O objetivo é verificar se e como essa contribuição tem acontecido, em cursos específicos para a formação de professores para ensinar História.

PALAVRAS-CHAVES: Didática da História. Ensino de História. Manuais de Didática da História. Formação de professores de História.

ABSTRACT

Presents results of the dissertation defended at the Graduate Program in Education at the Federal University of Parana, and points to ways opened by this research for the construction of the PhD thesis in progress on the same program. We started from the existence of the disciplinary code of history didactics, with support in the work of Urban (2009) and Schmidt (2004, 2005, 2008, 2009) in order to understand elements of the epistemology of the discipline in the relationship between Didactics of History and Theory History, from the empirical analysis of manuals for teachers. Thus, in this dissertation, we analyzed three manuals of history didactics: *Curriculum and Teaching Practice of History* of Selva Guimarães Fonseca (2003), *Teaching History* of Marlene Cainelli and Maria Auxiliadora Schmidt (2004), *History teaching: foundations and methods* of Circe Bittencourt (2004).

²⁰³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná orientado pela Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Professor da Rede Municipal de Itararé- SP. Coordenador e professor do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Itararé.

Observed in this analysis the following results: the use of historical method as a method of teaching, learning that the design remains referenced in Psychology; that these manuals were written for the express purpose of contributing to the initial and continuing training of history teachers. Continuing, it is intended to understand how the relationship between the manuals of history didactics and teachers who are in training processes. The objective is to verify if and how this contribution has happened in specific courses to train teachers to teach history.

KEYWORDS: Didactic of History, Teaching of History. Books of history didactics. Training teachers of history.

Pretende-se apresentar os resultados da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná²⁰⁴, e apontar os caminhos abertos por essa investigação para a construção do projeto de doutorado em curso no mesmo programa. A dissertação teve como objetivo estudar a relação entre a História - particularmente a contribuição da Teoria da História - e os saberes pedagógicos²⁰⁵ na constituição da Didática da História²⁰⁶ em três manuais de Didática da História, produzidos para professores no Brasil entre 2003 e 2004.

Entendeu-se por Teoria da História o campo do conhecimento que tem como objeto “os fundamentos e os princípios da ciência da história” (RÜSEN, 2001. p. 29), enraizados na vida cotidiana do historiador.

Em *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, Rüsen (2006) apresentou o processo de separação da História da Didática da História. Desta forma, apontou para a cientificização da História no século 19 como um dos principais fatores para este distanciamento. Com ela, a Didática da História passou a ser considerada uma área externa à ciência, separando a reflexão histórica racional²⁰⁷ dos princípios e fundamentos da Teoria da História. Com isso, a Didática passou a ser concebida como a transmissão de “métodos de ensino” e tecnologias. Por sua vez, esta concepção de “externalização e

²⁰⁴ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Trabalho orientado pela Profª. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

²⁰⁵ Entendendo-se que “os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes” (VARELA, 1994. p. 93).

²⁰⁶ Entendendo-se esta como “a ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007).

²⁰⁷ Rüsen (2006), quando trata do processo de racionalização da História, apresenta este processo como aquele ocasionado pela escola metódica alemã no século 19, que aproximou a História do positivismo. Porém, Rüsen (2001; 2007) trata em suas obras de uma racionalidade diferente da compreendida pelos metódicos do século 19. Ele apresenta a pretensão de racionalidade histórica como algo intimamente relacionado às carências de orientação dos homens no tempo. Ou seja, aproxima a razão histórica da vida prática dos homens, questionando a historiografia pós-moderna, principalmente Hayden White, que afirma ser ela apenas um discurso semelhante ao literário, sem uma racionalidade científica.

funcionalização da Didática é uma concepção estreita de ciência, por parte dos historiadores profissionais” (RÜSEN, 2007a).

A partir destas reflexões sobre as relações entre os fundamentos apresentados por Rüsen (2001; 2006; 2007) e a problemática entre a Teoria da História e a Didática da História, indagou-se sobre a possibilidade de analisar a relação entre a História - particularmente as contribuições da Teoria da História - e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História no Brasil.

Como materiais empíricos para esta pesquisa foram escolhidos os manuais de Didática da História²⁰⁸ produzidos por professoras para professores (as), como documentos possíveis de promover a compreensão desta complexa relação. Estes manuais representam a publicização de experiências de professoras, historiadoras e pesquisadoras, com conhecimento específico de Didática da História, vivenciando tensões provocadas pelas relações entre ciência específica e seu ensino.

Dentre os diversos manuais produzidos no Brasil, optou-se pelos mais recentes, pois foram produzidos após os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, 1998), representando um momento específico da tentativa de “renovação do ensino de História” frente ao ensino “positivista”, ou, no sentido empregado por Nadai (1993), “ensino tradicional”. Com isso, chegou-se a três manuais produzidos entre 2003 e 2004: *Didática e prática de ensino de história* (2003), de Selva Guimarães Fonseca; *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2004), de Circe Maria Fernandez Bittencourt, e *Ensinar História* (2004), de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt²⁰⁹.

Após a escolha do material empírico, optou-se pela análise de conteúdo, a partir de Franco (2003), para averiguar os manuais em três momentos específicos: leitura flutuante do material empírico (deixando emergir os sentimentos, dúvidas, etc.); escolha dos documentos realizada *a priori* e formulação das hipóteses como “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (FRANCO, 2003. p. 47). No momento da leitura flutuante, surgiram duas hipóteses de investigação. A primeira delas, de que a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na

²⁰⁸ Entende-se, a partir de Bufrem, Garcia e Schmidt (2006), por manuais de Didática da História aqueles que não possuem relação com os conteúdos históricos propriamente ditos, como História Antiga ou História da América, sendo manuais em que se trata “também de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprias da Didática das disciplinas” (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 123).

²⁰⁹ Todas as autoras atuam em universidades públicas e seus manuais expressam parte das suas experiências como

professoras e pesquisadoras, conforme constatado na leitura prévia de seus manuais.

constituição da Didática da História é mediada por ciências auxiliares, como a Psicologia e a Pedagogia; a segunda, de que a Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos, porém, como suporte no sentido do método de ensino e não propriamente na relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada²¹⁰.

Ademais, partindo do critério de pertinência ao problema, foram escolhidas, a partir de Franco (2003), três possíveis unidades de análise do material empírico escolhido e que responderiam de forma mais “adequada” ao problema de pesquisa:

- 1º) as fontes históricas – entendendo-se que são elementos de natureza própria da ciência, que perpassam a constituição dos fundamentos epistemológicos da Didática da História e, consequentemente, o ensino da História;
- 2º) os conceitos históricos – entendendo também, neste caso, que são elementos da natureza própria da ciência, fundamentais para o processo de formação histórica através da aprendizagem histórica, como afirma Rüsen (2007);
- 3º) o tempo histórico – entendendo-se que é um elemento preponderante para a consciência histórica, a partir de Rüsen (2007).

A escolha das unidades de análise se justifica, pois, do ponto de vista da Didática da História, são elementos constitutivos da estrutura da ciência da História, a partir da concepção de conceitos de segunda ordem de Lee (2005), entendendo que “conceitos disciplinares de segunda ordem, tais como mudanças e evidências, estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005. p. 1). Portanto, estes são “[...] próprios à natureza do conhecimento histórico [...]” (LEE, 2005 apud SCALDAFERRI, 2008. p. 54).

Porém, tendo em vista a densidade do material empírico escolhido, optou-se também, além da análise de conteúdo, pelas entrevistas semi-diretivas com as autoras, a partir de Ghiglione e Matalon (2005). Nestas entrevistas, existiu um esquema ou grelha de temas, porém não existiu uma ordem definida para que estes temas fossem abordados pelo inquirido. Segundo as autoras citadas, na entrevista semi-diretiva, “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (GHIGLIONE; MATALON, 2005. p. 64).

Dois foram os objetivos da entrevista com as autoras, com relação à produção e publicação dos manuais: o primeiro foi verificar se este tipo de manuais pode ser analisado a

²¹⁰ Entende-se, desta forma, que “[...] a referência às atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o *como se ensina* depende de saber como os indivíduos aprendem” (LIBÁNEO, 2008. p. 65).

partir da perspectiva da economia política do livro didático, particularmente do entendimento da dinâmica de sua produção, editoração e publicação; o segundo objetivo foi o de aprofundar o entendimento da relação estabelecida pelas autoras entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, na produção dos manuais.

Após todo o percurso inicial de problematização, passou-se à perspectiva teórica de análise. Como perspectiva teórica fundamental, a partir principalmente da relevância para o trabalho e do problema construído, tomou-se a concepção de Didática da História de Rüsen (2001, 2006, 2007a), entendendo-se que esta é a “ciência do aprendizado histórico”. Isto porque, na visão desse autor, pode ser apreendida uma relação orgânica entre a função da Didática da História, que é a de orientação da vida prática, e a constituição de um pensamento histórico científico, que não admite a separação entre o aprendizado e a vida humana prática.

Como resultados da pesquisa de Mestrado, pode-se afirmar que os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, como afirma Schmidt (2004), e também a constituição de um código psicológico, no sentido empregado por Varela (1994):

[...] tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os representantes destes saberes reclamam para si o conhecimento “da criança”; “do aluno” e, portanto, o poder de estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental (VARELLA, 1994, p. 94).

Isso se deve, do ponto de vista da aprendizagem, à forte influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005), com o qual o autor faz uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento. Pode-se concluir, pela pesquisa realizada neste trabalho, que estes pressupostos não foram superados nos manuais analisados. Portanto, nosso trajeto vai da concepção de transposição didática de Chevallard (2005), para uma cognição universal que não permite que a relação entre ensino e aprendizagem constitua a Didática da História no sentido empregado por Rüsen (2001, 2007a)²¹¹.

Este é um limite da perspectiva da transposição didática²¹² para a Didática da História,

²¹¹ As discussões sobre teoria da aprendizagem pertinentes à concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard (2005) foram desenvolvidas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, durante o Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, entre setembro e dezembro de 2009.

²¹² Segundo Schmidt apontou no Seminário de Educação Histórica. PPGE/UFPR, 2009.

além do limite já apontado por Monteiro (1992) em sua tese de doutoramento, intitulada *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Segundo esta autora, a construção do conceito de transposição didática do campo das ciências exatas, fundamentalmente a Matemática, fez com que se perdesse de vista o aspecto axiológico da História. Ou seja:

Chevallard não considera em sua análise a dimensão educativa que, em minha perspectiva, é um elemento estruturante fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar. O contexto sócio-político cultural configura um quadro dentro do qual, opções são realizadas para a constituição dos saberes a ensinar e ensinado, e também, inclusive para a definição e orientação das diferentes linhas de pesquisa que dão origem ao saber acadêmico (MONTEIRO, 1992. p. 83).

Permanecendo principalmente na análise da produção e organização destes manuais, podem-se apontar ainda alguns elementos que seriam constitutivos de uma epistemologia da Didática da História no Brasil. De um lado, observou-se uma renovação metodológica. Se em manuais anteriores, à moda de Serrano (1917; 1935), a perspectiva metodológica do ensino se ancorava na introdução de inovações didáticas tais como a adoção de atividades centradas no aluno, nos manuais analisados, as inovações têm como referência o próprio método histórico, ou seja, relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História.

Portanto, pode-se falar em um diálogo original entre a Teoria da História e o método de ensino presente nos manuais analisados, constituindo-se desta forma, uma Didática específica, a Didática da História. Sobre esta relação, Rüsen (2001) aponta que a Teoria da História possui significado para a formação histórica entendida como “[...] todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional” (RÜSEN, 2001. p. 48). Assim sendo, a partir do entendimento de que a formação são os processos de aprendizagem da História, entende-se que:

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).

Além desta pesquisa, que trouxe elementos para compreendermos o processo de constituição da disciplina de Didática da História no Brasil, devem-se destacar as características curriculares históricas da disciplina, buscando o diálogo entre a epistemologia e a história. Desta forma, destaca-se a extinção da disciplina de Didática da História como um dos aspectos fundamentais de definição dessa disciplina no Brasil. A extinção se deve à Reforma Universitária de 1968, que departamentalizou as universidades públicas brasileiras, como afirma Fonseca (1993). Com a criação dos departamentos, a disciplina de Didática da História dividiu-se em duas: Metodologia do Ensino de História e Prática do Ensino de História, alocada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, ligado às Faculdades de Educação. Mesmo com as novas propostas de devolver estas disciplinas aos Departamentos de História, caso de algumas universidades federais (Universidade Federal de Goiânia) e estaduais (Universidade Estadual de Londrina-PR), os nomes permaneceram os mesmos.

Portanto, confirma-se um movimento de aproximação com a Psicologia e a Pedagogia no campo epistemológico e ao mesmo tempo um distanciamento das disciplinas ditas “pedagógicas” dos departamentos de História. Contudo, não se deve concluir de forma simplista que a alocação ou a nomenclatura da disciplina possibilitou sua transformação em uma didática “instrumentalizadora”, mas compreender que este é um dado fundamental para a compreensão da construção histórica da disciplina.

Ademais, aponta-se a existência da cisão entre a História e Didática da História apontada por Rüsen (2006) no contexto brasileiro. Concluiu-se isto pela análise dos manuais contemporâneos e pela compreensão de que a Didática da História dialoga com a Teoria da História no que se refere ao método de ensino, mas se pauta ainda nos saberes pedagógicos quando trata das concepções de aprendizagem.

Além dos resultados citados percebeu-se tanto no conteúdo dos manuais como nas entrevistas realizadas com as autoras que os manuais foram elaborados com o objetivo explícito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de História. Esta característica está clara tanto nas apresentações e prefácios dos manuais como nas falas das autoras sobre os objetivos com a publicação das obras. Desta forma, apontaram-se caminhos para a construção do projeto de Doutorado em Educação em curso na Universidade Federal do Paraná.

Partindo do pressuposto de que os manuais de Didática da História analisados tem

como objetivo contribuir para a formação inicial e continuada de professores pretende-se analisar na pesquisa a ser realizada no Doutorado, como se dá a relação entre os manuais de Didática da História e os professores que estão em processos de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 120–130, jun. 2006. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf. Acesso em: 20 abr. 2008.

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

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de Ensino de História**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. Como inquirir? As entrevistas. In: **O inquirido: teoria e prática**. Oeiras: Editora Celta, 2005. p. 63-104.

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. In: <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>. Acesso em 21 abr. 2008. Tradução de Clarice Raimundo,

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 1992. 256 f. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/Rio.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº25/26, set. 92/ago.93. pp. 143-162.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. **História viva**. Brasília: Editora da UNB, 2007a.

_____. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da UNB, 2007b.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**.

Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 16, jul.-dez. 2006. p. 7.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. 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, 2004. p. 189-219.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

_____. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008. p. 10-19.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem história é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 22-47.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da História na aula primaria**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

_____. **Como se ensina a História**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História: percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha**. Curitiba, 2009. 246f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

72. TRABALHO COM OS ELEMENTOS GUARDADOS SOB A FORMA DE MEMÓRIA DO ALUNO.

*Pálite Terezinha Buratto Remes
Secretaria Municipal de Araucária Secretaria Estadual do Paraná*

Introdução

O desenvolvimento desse trabalho tem como objeto de estudo, relacionar elementos da memória do sujeito com o conhecimento histórico, visando ampliar o domínio da cognição histórica.

Essa pesquisa educativa terá sua base fundamentada na Educação Histórica, iniciando suas atividades com o levantamento dos conhecimentos prévios, sobre os elementos guardados sob a forma de Memória, referentes à Imigração Ucraniana no Paraná.

Concluídas as narrativas sobre os conhecimentos prévios dos alunos, analisá-las e categorizá-las, tomando ciência do grau de conhecimento pré-existente sobre o assunto abordado, para então efetuar o planejamento e os encaminhamentos necessários para que se processem as investigações nos sites da internet (conforme proposta projetada nos encontros da sala digital).

1. O estudo.

1.1. Fundamentação Teórica

O objeto de investigação dessa pesquisa é o uso da memória no ensino de história no âmbito de sala de aula, com alunos da Escola Municipal e colégio Estadual, optando pela experiência de investigação-ação no domínio da educação histórica. As investigações já realizadas apontaram para a necessidade de aprofundamento e direcionamento, no intuito de angariar novos elementos que possam contribuir com o ensino de história na formação da aprendizagem cognitiva.

A preocupação com a memória e o ensino de História vem aumentando gradativamente. Está comprovada pelo número de pesquisas desenvolvidas ano após ano em várias partes do mundo. O uso da memória se faz presente em vários campos da educação, nos meios de comunicações e na contribuição da história individual e coletiva de uma sociedade em construção.

Nas pesquisas desenvolvidas em Araucária – PR, foram feitos vários trabalhos sobre a temática, “o uso da memória no ensino de história”. Os resultados desses estudos apontaram para as evidências do quanto se faz necessários trabalhos, onde o aluno possa se perceber e se expor como sujeito da história vivida, lembrada através dos elementos guardados sob a forma de memória. Em pesquisas feitas com alunos do ensino Fundamental no Município de Araucária e com alunos do Ensino Médio em Curitiba sobre, quais elementos eles guardavam sobre a imigração brasileira na memória, ficou evidenciado nas respostas dadas, que o aluno não se percebe como sujeito ativo e participativo da história: Por que o aluno não compreende o seu envolvimento nesse contexto histórico, sendo este, na maioria das vezes, descendente de povos imigrantes? O mesmo ocorreu com professores de história da rede Estadual de Ensino, onde foi concluído nas narrativas, um distanciamento do assunto com o seu mundo presente, respondendo como se a imigração tivesse ocorrido somente para substituição do trabalho escravo, no final do século XIX e início do Século XX (somente alguns citaram a imigração no final do Século XX e início do Século XXI). Por que em nenhum momento estes, tanto alunos quanto professores, se colocaram como um descendente de imigrantes?

Também pode se apurar que mesmo vivendo num bairro onde está exposta a presença da cultura do imigrante, por que os jovens agem como se não fizessem parte daquele universo?

Mesmo para alguns pesquisadores, a possibilidade de trabalhar a memória no ensino de história se torna algo complexo e desconfortável, pois este trabalho demanda tempo e esforço. Já alguns não conseguem romper com a linearidade, trabalhando a história como algo pronto e acabado, voltada para um passado morto, distante de qualquer relação com o presente ou o futuro.

Na apresentação do Trabalho de pesquisa - no Seminário em Fortaleza/CE – 2009, foi mostrado que os alunos pesquisados viam a história como, o estudo do passado, o passado pelo passado morto, sem nenhuma relação com o presente. Diante de tal fato, foi iniciado um trabalho de pesquisa familiar sobre suas origens, buscando na memória dos ancestrais, sua ligação com a história passada. A riqueza de informações obtidas deixou clara, o quanto é importante o uso da memória para situar o aluno dentro do contexto histórico no tempo e no espaço, proporcionando a ele a compreensão e o desenvolvimento da consciência histórica, efetuando assim a cognição histórica.

A preocupação com a preservação, divulgação e compreensão dos trabalhos com o uso da memória, também se faz presente em outros setores.

Além do setor de educação, outros órgãos governamentais têm demonstrado muita preocupação com a preservação da memória. Em 1959 foi realizado o 1º Festival Folclórico e de Etnias do Paraná. Nas apresentações os grupos folclóricos representaram diversas etnias, mostrando as danças e as canções populares, do país de origem dos seus ancestrais. Os ucranianos foram representados por dois de seus grupos, o Barvinok e o Poltava. O Festival comemorou neste ano a sua 51ª apresentação.

No Paraná foram criados vários memoriais que representam grupos étnicos formadores da sociedade paranaense, sendo a maioria das descendências, oriundas de países Europeus e asiáticos.

Esta valorização e preservação da cultura é um dos símbolos e marco da cidade curitibana, presentes nas praças e parques, tornando uma referência histórica. Espaços estes, livres para acesso de todos, exibindo um pouco da cultura e da sabedoria de vida de vários povos, que chegaram, contribuíram e construíram uma sociedade formadora de opiniões. Pois foi perpetuando suas histórias ao longo das vias, nas marquises das casas de comércio, nas suas monumentais igrejas com seus contornos e adornos; nas moradias, com seus trabalhados lambrequins, ícones sagrados e tecidos bordados, que representando a proteção divina, num gesto de compromisso e fé. Na música alegre e festiva fazendo crianças, jovens e idosos deslizarem nos palcos e salões. Também na simbologia das festividades e nas comidas típicas, preparadas para comemorar momentos tão representativos, trazendo à memória de cada participante, toda uma história oral transmitida de pais para filhos, e de geração a geração.

É essa riqueza de conhecimento que deve ser dividida e transmitida pelos educadores, colocando o aluno como sujeito da história, aprendendo e compreendendo o mundo no qual vive, não distante de sua realidade, mas presente, ao alcance de sua vivência e compreensão.

As Igrejas também são, em sua maioria, as responsáveis diretas da preservação pela cultura de muitos grupos étnicos, pois, graças à doação de trabalhos voluntários, muitas de suas catequistas e seminaristas, fazem a função de mantenedores da cultura. Além de praticarem o ensino da religiosidade pertencente ao grupo, também se encarregam de contar e ensinar sobre a história da origem da etnia, sobre sua língua materna, seus hábitos e costumes preservados nos rituais, como a pintura de Pêssankas, (ovo pintado artesanalmente e usado para presentear alguém que se quer muito bem), feitas pelos ucranianos e poloneses no

período da páscoa, ou por uma sexta de alimentos levada no sábado de aleluia, até a igreja, para receber a bênção do sacerdote.

Mas nem todos contam com tal privilégio, pois, quando não são mantidos os costumes e divulgados ao acesso de todos os indivíduos, acabam por se perder ao longo do tempo; aí, cabe aos meios educacionais despertar a curiosidade e o interesse do aluno, para o aprendizado e entendimento desse mundo tão fascinante e fantástico que o cerca.

Em âmbito de política cultural das etnias do Brasil, no governo de Luis Inácio da Silva, medidas fundamentais foram tomadas para a divulgação, conscientização, e preservação da cultura afro-brasileira, e indígena nas escolas. Leis foram criadas tornando obrigatório o estudo da origem histórica destes grupos étnicos, tão presentes na formação e construção desta nação.

Já em outros países como na Espanha, há tentativas de regulamentar leis que façam da “memória histórica”, um tema com presença social e institucional, esperando que, com esta atitude, a democracia e os partidos de esquerda, resolvam problemas tais como o imperativo democrático e a recuperação da dignidade, sobretudo das famílias, dos partidos e dos grupos sociais que foram derrotados em movimentos revolucionários do passado (PRATS, 2008). No México houve a busca de voltar a História para seus povos, e não para uma história europeizada de dominação espanhola. A Ucrânia tenta o reconhecimento internacional do HOLODOMOR (a grande fome artificial na Ucrânia provocada no governo do regime soviético).

Nos últimos anos tem havido verdadeiras guerras culturais em diversos países, em vários âmbitos, como o da sociedade civil, política, educativa e acadêmica, em relação à gestão da história e da memória coletiva.

Alguns países tentam mudar a “história oficial” e estão reescrevendo parte de sua história. Segundo CARRETERO (2008), o presidente da Rússia, Vladimir Putin, criou uma polêmica ao tentar reescrever a história soviética em uma série de novos livros de texto, de caráter obrigatório, com o objetivo de mudar a visão negativa da história recente da Rússia, a qual exaltava o patriotismo. O autor também cita os problemas existentes no contexto histórico espanhol, como as constantes e permanentes tensões entre a região do País Basco e do Catalão, com a identidade espanhola, que se expande pelo campo institucional, político e escolar; nos debates públicos sobre o ensino da história e livros de texto.

1.2 Metodologia

Foi realizado com ambas as turmas o levantamento dos conhecimentos prévios, com o objetivo de saber quais elementos os alunos tinham guardado, sob a forma de memória quanto à imigração.

As narrativas foram analisadas e categorizadas. Na conclusão, houve uma surpresa bastante acentuada. A maioria dos alunos demonstrou ter conhecimento sobre imigrantes: portugueses, italianos, alemães e em algumas respostas foram citados os africanos. Em nenhuma das narrativas foi citado a imigração ucraniana. Nova narrativa foi proposta, agora direcionada exclusivamente para a imigração ucraniana. Dos alunos da escola municipal, as narrativas demonstraram desconhecimento sobre o assunto. Já do colégio Estadual, destacaram-se algumas respostas:

- Conhecimento superficial do assunto (resposta de 07 alunos) como demonstra dois exemplos de relato: “Sei que vários Ucranianos imigraram para o Paraná para trabalhar nas plantações de trigo, café, etc.” (aluno,2010); “Os ucranianos vieram para o Paraná para trabalhar”. (Aluna, 2010).
- Desconhecimento historiográfico sobre a própria origem: “Apesar de ser de família ucraniana não sei nada sobre eles, mas vou procurar conhecer, pois faz parte da história familiar.” (aluna, 2010).

O resultado das análises das duas escolas apontou para a necessidade de investigação sobre a imigração ucraniana no Paraná (Curitiba). Como no livro didático esse conteúdo não foi abordado, o recurso utilizado foi o de busca através de sites na internet, seguindo o projeto da Sala Digital. Os sites foram pré-determinados e acessados nos laboratórios das escolas com hora marcada e tempo limitado.

Resultados obtidos em 2010 foram: pouca motivação por parte dos alunos; reclamação dos textos extensos; pouco tempo de consulta para fazer a análise; ficaram surpresos em saber que no bairro Guaíra tinha tantas evidências da presença de ucraniano (moradores e igrejas); curiosos em saber que boa parte da etnia ucraniana imigrou com passaporte de outros grupos étnicos (poloneses, alemães e russos).

Esse resultado do trabalho de pesquisa não foi satisfatório. Era uma experiência nova. A pesquisa programada inicialmente para duas turmas acabou sendo feita por seis turmas, nas mesmas escolas, duas turmas por ano, contemplando o mesmo assunto.

A segunda etapa de pesquisa – dados de 2011- Foi desenvolvida com alunos do ensino fundamental e ensino médio. O início foi o levantamento dos conhecimentos prévios obtendo alguma resposta: no ensino médio: “Nem sabia que tinha aqui no Brasil” (aluno, 2011); “São povos que vieram da Ucrânia” (aluno, 2011); “Cultura, religião e culinária”. (aluno, 2011), “A religião é católica, mas com aspectos diferentes na hora da missa, usam roupas coloridas, em suas danças há sapateado entre outros”. (aluna, 2011); no fundamental somente um relato: “São povos que vieram da Ucrânia.” (aluna, 2011). Os demais não demonstraram conhecimento. Diante dos resultados obtidos ficou evidente que era necessário pesquisar sobre o assunto. Desta vez as pesquisas foram feitas em sites semi-induzidos e cada aluno pode consultar três sites.

Resultado obtido em 2011: - Maior facilidade por ser o aniversário de 120 anos da imigração ucraniana no Brasil; encontraram muitas informações recentes; repasse imediato para os outros alunos; maior autonomia para escolha dos sites; demonstração de surpresas nas informações obtidas; preferência por sites contendo imagens (memorial ucraniano); maior interesse pelo assunto; repasse imediato para os outros alunos; dinâmica de compartilhamento das informações pelos grupos.

Na continuidade das investigações foi questionado “O que chamou a atenção para a escolha desses sites?” As respostas foram conforme segue os relatos: “O conteúdo e a imagem” (aluna 2011); “Seu conteúdo, pois, conta sua tradição, as comidas típicas e o porquê de terem vindo para o Paraná”. (aluna, 2011); “Porque explicava bem sobre a cultura e os costumes”. (aluno, 2011).

A terceira etapa da pesquisa foi desenvolvida, com alunos do ensino fundamental, das duas escolas e todo o processo teve a mesma dinâmica desenvolvida com as turmas anteriores.

Foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios, analisados e categorizados, apurou-se que o conhecimento sobre imigração que os alunos possuíam, era próximo ao conhecimento dos grupos pesquisados anteriormente. Foram feitas as investigações em site de livre escolha do aluno.

Resultados obtidos em 2012 - Exploraram vários sites e o nível de rendimento não foi satisfatório por não ser orientado qual grupo étnico deveria ser consultado. Houve interesse pelos primeiros sites sugeridos pelo próprio sistema; pesquisaram sobre os italianos, os alemães e os Japoneses. Não houve demonstração de interesse sobre as etnias ucranianas.

Diante desse resultado, nova busca foi sugerida com orientação direcionada para o conteúdo da imigração ucraniana.

Conclusão

Rica variedade de informações obtidas; interesses por sites bem variados; informações compartilhadas; troca de informação e conhecimento entre os alunos; curiosidade aguçada, espanto e surpresa nas novas descobertas; maior satisfação em poder escolher.

Dificuldades encontradas.

A escolha de qual site consultar; demanda de tempo maior para verificar e escolher; perda de tempo por indecisão na escolha dos sites e laboratórios nem sempre disponíveis.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Em torno da epistemologia da história**. Actas das terceiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga, Universidade do Minho. 2003. BARCA, Isabel. Para uma história de qualidade da teoria à prática: experiência em sala de aula. O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º ano. Quartas jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, Editora Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica de qualidade supervisão pedagógica**. Aula oficina: do Projecto à avaliação. Quartas jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, Editora Universidade do Minho, 2004.

BOIKO, Ivan. 1º grupo de bandurista do Paraná. Entrevista, 2010.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto Y GONZÁLEZ, Maria Fernanda. **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. 1º ed. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARRETERO, Mario; BORRELLI, Marcelo. **Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global**. Íber. Memória histórica y educación. Grão. 2008.

FOUCAULT, M. **Saber y verdade**. Madrid: Ed. de La Piqueta, 1991. In: Barca, I. **Em torno da epistemologia da história**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

FOUCAULT, M. **Genealogia del racismo**. Madrid: Ed. de La Piqueta, 1992. In: Barca, I. Em torno da epistemologia da história. Braga: Universidade do Minho, 2004.

KREVEY, Izabel. *Capela de Bandurista Fialka. Entrevista, 2010.*

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. Actas das Primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

PAGÈS, Joan. **El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia** Íber. Memória histórica y educación. Grão. 2008.

PRATS, Joaquim. **Memoria histórica versus história ensinada**. Íber. Memória histórica y educación. Grão. 2008

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo. Ed. Spione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. **O trabalho histórico na sala de aula**. In. HISTORIA & ENSINO; Revista do Laboratório do Ensino de História. v. 9, p 223-242: Londrina: Ed. UEL, out.2003.

REMES, Pálite T. Buratto. **Pensar o passado e o presente: Egito**. Atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Curitiba, UFPR. Ed. UTFPR, 2007.

73. OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS DA HISTÓRIA NOS CADERNOS DE ATAS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA (2001 a 2011)

Polianna Ferreira de Jesus

O presente trabalho é parte da pesquisa do PIVIC 2012/2013, que visa analisar a utilização dos *conceitos substantivos* nas pesquisas da Educação Histórica publicadas nos cadernos de atas das *Jornadas Internacionais de Educação Histórica* entre os anos 2001 e 2011. Queremos a partir dessa análise compreender o modo como os conceitos substantivos são trabalhados na metodologia da Educação Histórica nas Atas das *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*.

As investigações sobre os conceitos substantivos buscam compreender o pensamento histórico de alunos segundo critérios de qualidade ancorados nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Segundo Lee (2001, p.61), os conceitos substantivos são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, por isso, têm sido denominados conceitos substantivos

Faremos uma investigação sobre o modo como cada autor procedeu para entender o modo como os alunos elaboram tais conceitos (exercícios de cognição, entrevistas, etc.). Analisaremos quais as idéias apresentadas pelos alunos a respeito destes conceitos. O modo como os professores as analisaram e as classificaram. E, por último, faremos uma comparação entre os diferentes autores visando descobrir a existência ou não de diferenças individuais ou nacionais no modo de lidar com os conceitos substantivos.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa pretendemos compreender como é feita a utilização dos conceitos substantivos pelos autores das Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, quais conceitos substantivos são utilizados, como é feita a análise das respostas dos alunos e como esses conceitos são utilizados em diferentes países e regiões.

74. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EMANCIPAÇÃO: SOBRE A FUNÇÃO EMANCIPATÓRIA DA CIÊNCIA HISTÓRICA E DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dr. Rafael Saddi (UFG)

Toda metodologia é por definição uma apresentação dos *meios*. A presente comunicação centra-se em uma discussão sobre os *fins*. Se a metodologia da educação histórica apresenta um conjunto de parâmetros e caminhos para o estabelecimento da aprendizagem histórica, nossa comunicação se pergunta: para onde este caminho nos leva? Para onde vamos ou, ainda, onde queremos chegar ensinando história a partir desta metodologia?

Esta discussão nos remete ao cerne da inserção da História na práxis mundana, dizendo respeito à questão: porque os homens devem aprender história? Ela diz respeito, também, ao cerne da existência da História enquanto disciplina escolar, nos remetendo à pergunta formulada por Klaus Bergmann (1976): “Porque os alunos devem aprender História?”.

Neste sentido, a presente comunicação pretende, primeiramente, apresentar o modo como os didáticos da História na Alemanha dos anos 70 e 80 caracterizaram as diferentes funções da História. Nos interessa apresentar, especialmente, as reflexões de Bergmann (1976, 1980, 1989) e Annette Kuhn (1977) a respeito da função emancipatória da História.

Segundo Bergmann (1989), a Ciência Histórica é inerentemente emancipadora. Fundamentada no projeto de racionalização da vida humana, ela exige “emancipação e libertação das condições e relações sociais que não resistem ao critério da razão ou que impedem sua realização”. (p. 35). Para Annette Kuhn (1977), “História implica na reconstrução das condições históricas de opressão (*Ünterdrückung*) na intenção, de possibilitar sua superação (*Überwindung*)”.

Nossa hipótese central é que quando a Educação Histórica aponta para a necessidade de trazer os acúmulos racionais da Ciência Histórica para possibilitar a complexização do pensamento histórico dos alunos, ela atua produzindo esta função emancipatória. Neste sentido, nossa comunicação pretende discutir as seguintes questões: de que modo a metodologia da educação histórica apresenta uma função emancipatória? De que forma esta função emancipatória vai além de uma consciência histórica crítica? E, por último, mas não menos importante, quais são os limites da função emancipatória da Ciência Histórica e da metodologia da Educação Histórica?

Palavras-chave: educação histórica, emancipação, didática da história, ciência histórica, consciência histórica.

75. “TUDO ISSO ANTES DO SÉCULO XXI”: NARRATIVAS DA HISTÓRIA DO BRASIL POR ADOLESCENTES AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Regina Maria de Oliveira Ribeiro
Doutoranda em Educação – FEUSP
Professora Assistente da UFRRJ*

RESUMO: Ao tomar como objeto as narrativas produzidas por crianças e jovens no âmbito da aprendizagem histórica, os pesquisadores tem se questionado – como as narrativas evidenciam a compreensão dos sujeitos sobre o passado e a história e nesse aspecto auxiliam no entendimento de elementos e processos de formação da consciência histórica? A investigação parte da explicitação das relações entre “narrativa” e o conhecimento histórico e almeja refletir sobre essas relações e a aprendizagem histórica. Esse também foi o ponto de partida de nossa pesquisa que tem como referencial teórico principal as proposições de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2009), para quem a narrativa histórica é resultado de um processo de elaboração cognitiva, afetiva e cultural frente ao passado vivido e não vivido. É, em suas palavras, a “face concreta da consciência histórica”. Segundo Rüsen a consciência histórica é formadora e constituinte de competências que envolvem experimentar, interpretar e se orientar no tempo e essas capacidades tomam forma, são mobilizadas nas relações intersubjetivas, por meio da narrativa. Na comunicação, serão apresentados aspectos da narrativa de estudantes do último ano do ensino fundamental para a história do Brasil. Os escritos foram analisados sob o aporte da teoria narrativista de Rüsen e da aprendizagem histórica segundo a Educação Histórica. O objetivo foi compreender como os estudantes mobilizaram em suas narrativas elementos indiciários da aprendizagem histórica e, por conseguinte, da formação do pensamento histórico ao tecer uma narrativa e com isso atribuir significados a história nacional. Para consecução desses objetivos foi realizada a identificação, descrição e análise de marcadores históricos (conteúdo substantivo e meta-histórico) e sua articulação em estruturas narrativas. Buscou-se refletir sobre a relação entre esses elementos para compreender “enredos” construídos para a história do Brasil que evidenciam sua compreensão, naquele momento, revelando aspectos de como o passado histórico é experienciado, interpretado e mobilizado para a orientação temporal.

Ao tomar como objeto as narrativas produzidas por crianças e jovens no âmbito da aprendizagem histórica, um dos objetivos das investigações é identificar como as narrativas evidenciam a compreensão dos sujeitos sobre o passado e a história e nesse aspecto auxiliam no entendimento de elementos e processos de formação do pensamento e da consciência histórica.

Os estudos da Educação Histórica partem desse pressuposto geral e tomam as narrativas construídas pelos estudantes no contexto da aula de História como objeto de investigação para compreender momentos dessa aprendizagem e para avaliar processos formativos dos níveis do pensamento histórico e da consciência histórica. Nessa vertente investigativa, a questão norteadora sobre os processos de formação do pensamento histórico a

partir da aprendizagem escolar se pauta na pergunta primordial: para que ensinamos História? E essa pergunta se desdobra em outras, como de que maneira o conhecimento histórico escolar tem contribuído para a formação do pensamento histórico e a partir de quais parâmetros epistemológicos, teóricos e metodológicos essa formação se desenvolve e, ainda, quais as formas de melhor qualificar a aprendizagem histórica no sentido de uma formação para autonomia, pensamento crítico e democrático?

Diversas abordagens teóricas procuram responder a esses questionamentos, porém, no âmbito das pesquisas da Educação Histórica, os aportes construídos pelo historiador alemão Jörn Rüsen a respeito das relações entre os processos de produção de conhecimento pela ciência histórica e a vida prática, sob a perspectiva antropológica da consciência histórica e sua ancoragem na competência narrativa, tem sido basilares para o desenvolvimento de diversos estudos que buscam investigar processos do pensamento histórico de estudantes em diferentes níveis de escolarização e contextos culturais.

Para que o passado ganhe visibilidade em nós, na vida prática e torne-se história, é necessária a criação de uma representação histórica que sirva como guia às intencionalidades dos sujeitos. Sabe-se que nem todas as narrativas sobre o passado são “narrativas históricas”, a variedade de experiências humanas produzem diversos sentidos para dar visibilidade ao passado e a maior parte dá origem a narrativas pautadas em “outras racionalidades” como os mitos, a propaganda, a ficção literária. Para que seja considerada histórica, uma narrativa precisa distinguir as dimensões temporais e acionar elementos do pensamento histórico que mobilizem operações mentais de interpretação, com relação à experiência, na estrutura própria de uma “história”, e que essa interpretação exerça a função de orientação na vida contemporânea. A narrativa como fundamento da consciência histórica entra em cena como “uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico” (Rüsen, 2010, p.94)²¹³.

A perspectiva teórica de Rüsen (1992, 2001, 2007) sobre o caráter narrativista da História e do pensamento histórico traz consequências para compreendermos a aprendizagem histórica. Para o historiador alemão, a aprendizagem histórica é um processo de mudança estrutural na consciência histórica – isto é, nas formas como o pensamento articula e coloca em ação as experiências humanas em suas dimensões temporais, gerando interpretações para o tempo vivido individual e coletivamente na contemporaneidade, estas interpretações

²¹³ In: Schmidt, Barca e Resende (orgs.), 2010.

possibilitam a projeção de futuros possíveis ou desejáveis nos diferentes âmbitos da vida (cultura, política, economia, etc.). Logo, a aprendizagem histórica não é o simples acúmulo de informações, dados e conceitos, mas envolve as formas, operações e procedimentos, que o conhecimento histórico constrói para articular as dimensões temporais com o objetivo de orientar a vivência humana nos processos de constituição identitária pessoal (história de vida) e coletiva (memória coletiva/história nacional e global). Rüsen forjou, no âmbito da teoria da História, uma hipótese de que os processos de formação do pensamento histórico racional e da consciência histórica mais ampla passa por mudanças, por um desenvolvimento das estruturas que conformam a maneira pelas quais as pessoas abordam, interpretam e utilizam as experiências e o conhecimento do passado, sofisticando-se gradualmente de *formas tradicionais à formas críticas-genéticas* (RÜSEN, 1992, 2001).

Desse modo, a partir dos aportes de Rüsen e tendo como premissa alguns dos resultados dos estudos que apontam as narrativas dos estudantes como produções singulares que possibilitam conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sociocultural, da cultura escolar e principalmente dos aportes, conteúdos, procedimentos e conceitos trabalhados pelo ensino da História, foram desenhadas as hipóteses que mobilizaram essa pesquisa, empreendida para compreender como estudantes ao final do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico suscitados pelo desafio de narrar a história do Brasil.

Na pesquisa adotamos um percurso metodológico de caráter qualitativo para articular os aportes da teoria narrativista de Rüsen com referenciais oriundos de pesquisas empíricas, de modo que subsidiassem a análise dos materiais escritos recolhidos em turmas da oitava série/nono ano de uma escola da rede municipal de São Paulo em 2010 e 2011. Em 2010 foi realizado um estudo exploratório com cento e sete narrativas produzidas a partir de uma atividade/instrumento referenciado nos estudos de Barca (2006) e Schmidt (2008). Com o estudo inicial foi possível identificar os elementos substantivos presentes nesse tipo de produção e questionar o potencial e os limites das narrativas dos adolescentes para a investigação de indícios de operações do pensamento histórico, como a rememoração, a interpretação da experiência temporal e a significância histórica.

Na segunda etapa da pesquisa empírica, realizada em 2011, foram coletadas setenta e

quatro (74)²¹⁴ narrativas a partir de dois novos instrumentos, atividades elaboradas a partir da avaliação realizada no conjunto de escritos do estudo exploratório quando vislumbrou-se a necessidade de utilizar um instrumento que abrisse outros caminhos para os estudantes manifestarem ideias históricas. Assim, na volta ao campo, propusemos a quatro turmas da oitava série consignas em que pudessem primeiramente apresentar/listar conteúdos substantivos, justificar sua escolha e a partir desses procedimentos elaborar uma narrativa. Ainda na segunda etapa da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com uma amostra de vinte sujeitos participantes, visando ouvir dos estudantes uma “avaliação” da narrativa produzida, como foi sua elaboração, se encontraram dificuldades, consultaram materiais ou os colegas na hora da sua redação. Outro intento foi conhecer melhor suas justificativas para a escolha de acontecimentos, personagens, períodos e temporalidades apresentados nas narrativas de modo a aproximar-nos um pouco mais das relações que estes estabelecem com a História.

Para organização, identificação e análise dos dados ampliou-se o procedimento realizado no estudo exploratório, além da transcrição das narrativas produzidas para um editor de textos, sua posterior organização em quadros analíticos, foram organizados quadros para cada tipo de marcador histórico, considerados como elementos estruturantes das narrativas: acontecimentos históricos e personagens/agentes históricos citados, conceitos históricos substantivos, marcadores temporais e marcadores espaciais. Em seguida, foi realizada análise quantitativa e qualitativa dos elementos constituintes das narrativas, interpelando-os conceitualmente e relacionando-os aos construtos teóricos balizadores da pesquisa, procurando assim compreender como os estudantes articularam narrativas da história do Brasil a partir das consignas propostas nos instrumentos de pesquisa²¹⁵.

Após identificação e análise dos marcadores históricos substantivos e das formas de sua articulação nas narrativas coletadas, por meio de conceitos meta-históricos (mudança e significância histórica), foi proposta uma reflexão que resultou na proposição de cinco perfis das estruturas narrativas dos estudantes e cinco perspectivas de atribuição de significância histórica ao passado e a história. Desse modo foi possível discutir algumas das compreensões e interpretações dos estudantes, pois os “enredos” construídos para a história do Brasil

²¹⁴ Dos setenta e quatro (74) estudantes participantes da segunda etapa da pesquisa, sessenta e cinco (65) tiveram suas narrativas analisadas. Os demais (09 estudantes) deixaram de realizar a atividade total ou parcialmente.

²¹⁵ Anexo, a Tabela 01 apresenta uma síntese dos marcadores históricos mais recorrentes nas narrativas coletadas na segunda etapa da pesquisa de campo.

evidenciam como o passado e a história são percebidos, interpretados e mobilizados na orientação temporal.

Nos limites desse artigo, não será possível apresentar e discutir os perfis analisados, mas centraremos nos marcadores históricos temporais, um dos elementos estruturadores das narrativas e a análise das concepções de passado, história, mudança e orientação temporal dos estudantes no momento de elaboração dos escritos.

Marcadores temporais e concepções de tempo histórico

A tarefa de elaborar uma narrativa da história do Brasil foi enfrentada pelos adolescentes e provocou uma série movimentos cognitivos: selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade, interpretá-los e articula-los num relato que servisse de orientação para o interlocutor. Na articulação dos elementos estruturadores de sua narrativa é possível identificar como compreendem o tempo histórico.

A compreensão do tempo histórico se articula e, por isso mesmo, depende das concepções construídas com relação a outras “modalidades temporais”, isto é, a consciência histórico-temporal requer que as várias qualidades ou modalidades temporais sejam articuladas pelos sujeitos, formando uma das competências do pensamento histórico – *a compreensão do tempo histórico como relação dinâmica e complexa entre passado, presente e futuro*. Para isso, o tempo histórico precisa ser entendido como conceito inter-relacionado a outros: o tempo da vida humana, a localização dos acontecimentos na cronologia, as mudanças e continuidades nas várias dimensões da vida social, as rupturas e permanências. Fundamentais são as relações entre passado, presente e futuro e a avaliação de processos de progresso e decadência, retrocessos e avanços a partir de múltiplos referenciais, a formulação de perspectivas de futuro a partir de uma análise fundamentada do presente e o estabelecimento de relações entre poder, memória, documentos, dentre outros tantos aspectos, como a compreensão das motivações, interesses e intenções das ações das pessoas no passado.

A consciência do tempo é considerada a base do desenvolvimento do pensamento histórico como uma forma de cognição em que as dimensões e relações entre passado, presente e futuro são percebidas e refletidas pelos sujeitos e os municiam de experiência, de repertório simbólico-cultural para viver em sociedade. O tempo, ou a diacronia, é elemento central em qualquer narrativa (BRUNER, 2001), pois organiza internamente os acontecimentos narrados, dando-lhe uma configuração temporal de início-meio-fim. A

narrativa histórica agrega a essa estrutura, outra dimensão do tempo. A narrativa histórica se constitui de um tempo *significado*, o tempo humanizado (RICOUER, apud BRUNER, 2001), o tempo dos acontecimentos que substancializa o passado histórico em forma de discurso.

O tempo histórico caracterizado pela complexidade é articulado na narrativa histórica como categoria que organiza a estrutura verbal (discurso), mas, principalmente, como categoria a qual subjaz a compreensão, pelo sujeito-narrador, de uma gama de conceitos articuladores: memória, mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, cronologia, convenções, periodizações, perspectivas de futuro. São os sentidos de tempo histórico, tempo híbrido de conceitos, tempo significado historicamente, que possibilita a existência da narrativa histórica como produto de um processo de reconstrução do passado humano (a História), e não o contrário.

A consciência histórico/temporal pode ser vislumbrada por meio das narrativas construídas pelos sujeitos para dar sentido às experiências do passado (RÜSEN, 1992). Se o tempo é elemento chave, estruturador (e estruturado), na narrativa histórica, logo é possível identificar os sentidos de tempo, por meio da trama narrativa que diferentes sujeitos desenham e com isso organizam sua compreensão sobre os acontecimentos passados, expressando modos de percepção e interpretação das temporalidades. Mais do que conteúdos, informações e conceitos, as narrativas trazem consigo os significados atribuídos a estes, possibilitando vislumbrarmos aspectos relativos a *consciência histórica*, aqueles que subsidiam as relações entre passado e presente e a tomada de decisões e para agir no mundo (RÜSEN, 1992, 2001, 2010).

No conjunto de narrativas analisadas os estudantes organizaram um discurso (forma narrativa) para a história do Brasil e nessa escrita, articularam marcadores históricos diversos – acontecimentos e personagens/agentes históricos, ligando-os por *marcadores temporais* que relacionam o passado e o presente, utilizando fios de continuidade ou de rupturas, alongando tempos ou os encurtando, criando periodizações próprias para a história nacional e apontando (ou não) perspectivas de um futuro *desejável, possível ou provável*²¹⁶.

Inicialmente, foram identificados nos escritos dos estudantes os principais *marcadores temporais* – marcos cronológicos explícitos como datas, séculos, períodos e marcadores relacionados a linguagem ou vocabulário temporal – expressões, locuções, verbos e advérbios. Em seguida, tomando como referência os estudos de Pagès e Santisteban (2009,

²¹⁶ Pagès e Santisteban, 2011, p. 296.

2011) foram analisados qualitativamente, interpretando-os em termos de concepções de *passado; mudança, relações passado-presente e perspectivas de futuro*.

Os *marcadores temporais* identificados nas narrativas dos estudantes, foram organizados sob três categorias : a) Marcadores cronológicos – datação e uso de medidas como década, século, anos; b) Linguagem temporal – verbos; c) Linguagem temporal – expressões que indicam temporalidade, adjetivos, advérbios e locuções, cronologia implícita, expressões que indicam sucessão e ordenação. As três categorias de marcadores organizadas a partir dos elementos narrativos articulam o tempo na narrativa construído ao mesmo tempo em que *periodizam* a história nacional, deixando entrever as relações passado-presente estabelecidas pelos adolescentes em seus textos, se apontam ou não perspectivas de futuro para a história narrada²¹⁷.

Concepções de passado, mudança e perspectivas de futuro

As experiências com o conhecimento histórico na escola devem promover a ampliação quantitativa e qualitativa das experiências do tempo (a memória histórica), por meio de ferramentas de compreensão dessas experiências (interpretação e constituição de sentidos), transformando e construindo (novos) significados que auxiliam na construção identitária do sujeito. A noção de orientação temporal relaciona-se aos sentidos que todas as pessoas atribuem, ao mundo, as experiências no tempo. Sendo o processo de aprendizado histórico parte da formação da *consciência humana relacionando-se com o tempo, experimentando-o como algo pleno de significados e, com isso, adquirindo as competências para articular sentido à temporalidade* (RÜSEN, 1993), é fundamental compreender como crianças e adolescentes estabelecem relações com as dimensões temporais a partir desse aprendizado, principalmente as ideias e concepções relacionadas ao passado. Ainda que as três dimensões temporais sejam temas da consciência histórica é através da memória que o passado se torna presente e possibilita a sua compreensão e a construção de expectativas do vir a ser/agir no futuro (LEE 2002)²¹⁸.

²¹⁷ A Tabela 02 (anexo) sintetiza em quatro categorias os dados quantitativos relativos aos marcadores temporais.

²¹⁸ Lee argumenta que os estudantes podem utilizar mais um “quadro generalizante” de como as coisas aconteceram no passado do que propriamente um esquema narrativo resultante dos estudos escolares (2002, p. 17)

A reflexão sobre os marcadores temporais articulados pelos estudantes possibilitou a aproximação de como os adolescentes concebem as relações temporais entre passado, presente e futuro, numa perspectiva de orientação, e também como vem o papel da disciplina História nesse contexto (LEE, 2001, 2002). Assim, foram identificadas algumas tendências para as concepções de passado, para as relações que estabelecem entre passado e presente, para os sentidos da mudança e para perspectivas de futuro nos escritos dos estudantes: estas caracterizam-se por compreender o passado como conhecimento das “origens do presente”, fixo, estático em algum ponto do continuum temporal; a existência de uma diversidade de explicações para as mudanças no tempo e a ausência de perspectivas de futuro fundamentadas na temporalidade histórica. A partir destas tendências, inferem-se as concepções de História subjacentes às narrativas, resultado do diálogo com alguns dos estudantes nas entrevistas realizadas. A identificação e análise das concepções dialogam com estudos realizados por Lee (2002; 2003) Pagès (2004, 2011) e Gago (2007).

- **O passado como origem do presente**

A compreensão do tempo histórico evidenciada na narrativa dos estudantes é a **concepção de passado** relacionada ao conhecimento das **origens**. A ideia de que o conhecimento histórico visa o conhecimento das origens das coisas está presente no senso comum, circula nas representações sobre as relações passado-presente, das quais partilham crianças e adolescentes no cotidiano e mesmo no ambiente escolar, como outras pesquisas tem mostrado (GAGO, 2007) caberia à História explicar as origens das organizações sociais, as invenções de objetos, os primórdios da vida humana na terra, a ancestralidade dos povos. Em número significativo de narrativas (39 escritos) do conjunto coletado na segunda etapa da pesquisa, a história nacional tem um **início** preciso – 1.500, o Descobrimento ou chegada de Pedro Álvares Cabral ao território brasileiro, os primeiros “descobridores” – indígenas ou portugueses - ideias corroboradas por diferentes elementos da narrativa – o conjunto formado por marcadores históricos acontecimentos, personagens/agentes e marcadores temporais. Nesse grupo de narrativas, algumas destacam a presença indígena anterior ao ano de 1.500, pautada na ideia de **origem** do passado nacional, onde estariam os “embriões do presente” (Piaget, apud OLIVEIRA, 2003). Essa concepção, como afirma Gago (2007), aproxima-se de uma noção de passado “fixo e estático”²¹⁹, concebido como evolução linear e única, o que

²¹⁹ Essa concepção converge com alguns dados analisados em nossa pesquisa para o mestrado, quando

resulta em relações estereotipadas entre passado e presente. Algumas narrativas apresentam marcadores cronológicos e outras fazem uso apenas da linguagem temporal para indicar esses “tempos primordiais”:

A História do Brasil começou no ano de 1500, quando nosso país foi colonizado pelos portugueses. No ano de 1500 o Brasil era habitado por índios todos os estados que hoje conhecemos a maioria era habitados por índios.

O primeiro português a pisar nas terras do nosso Brasil (o primeiro nome do Brasil era ilha de Vera Cruz, logo depois Terra de Santa Cruz e finalmente Brasil) rezaram uma missa. E o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Deodoro Fôças [Fonseca] e assim sussecivamente até chegarmos na Dilma Rousseff que é a primeira presidente mulher do Brasil.

Gabriel, 14 anos, 8B

A narrativa do estudante Gabriel se organiza em torno de várias origens – o começo da colonização, a presença indígena povoando o território antes dos portugueses, o primeiro português a chegar as terras brasileiras, as primeiras denominações, a primeira missa, o primeiro presidente da República.

- **Concepções/Explicações para Mudança**

A consciência temporal é formada a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre passado, presente e futuro. Para compreender como os estudantes lidam com as dimensões temporais, como relacionam passado, presente e futuro, um conceito é fundamental – o conceito estruturante de **mudança**, isto é “o que aconteceu e como aconteceu”. A percepção das mudanças relacionadas a dimensão temporal da vida individual e coletiva ocorre desde a mais tenra idade e vai se sofisticando com as experiências que os sujeitos vivenciam com o passado e com a história. A aprendizagem histórica escolar deve contribuir para que os estudantes construam ideias de como as “coisas” mudam e que isto lhes sirva como elemento para a orientação temporal.

No conjunto das narrativas analisadas, os estudantes expressam diferenças qualitativas entre passado e presente, distinção básica e fundamental na concepção do tempo, nas operações da consciência humana e da produção do conhecimento histórico. Na análise qualitativa do conceito estruturante de mudança, a principal tendência identificada nas ideias a ele relacionadas é a concepção de mudança marcada por efeitos de uma compreensão

encontramos predomínio da ideia de “passado como lugar fixo” entre crianças de 10 a 12 anos, estudantes da 5ª série, concepção que balizava seu entendimento de passado, memória e História a partir do trabalho com fontes da cultura material da comunidade.

“bidimensional” do tempo – o **antes** e o **depois**. A essa característica de explicação da mudança no tempo articulam-se algumas tendências citadas por Barton (2001) e Lee (2002), tais tendências foram inferidas a partir da combinação de um mosaico de ideias e concepções amalgamadas nas narrativas analisadas e não a partir da identificação de elementos ou formas “puras” que as caracterizem de modo fechado e definitivo. De modo articulado nas narrativas (e não isoladas), foram identificadas as seguintes tendências nos escritos dos estudantes a respeito de suas concepções/explicações de mudança:

- 1) as mudanças são elementos inerentes a temporalidade, ao passado;
- 2) são apresentadas como diferenças entre dois pontos no tempo: antes e depois, passado e presente;
- 3) são representadas nas narrativas como *explosões aleatórias*, isto é, como eventos que se explicam por si mesmos e não processos graduais, resultantes de múltiplos fatores;
- 4) tendência a conceber a relação entre mudança e progresso na dimensão material/tecnológica e mudança/decadência na dimensão cultural e moral;
- 5) as mudanças/rupturas são apresentadas (explicadas) pelos adolescentes como resultantes de ações individuais ou de grupos, sem relação com fatores econômicos, culturais ou sociais;
- 6) as mudanças, indicadas pela linguagem temporal com expressões como “depois de muito tempo”, “passaram-se anos”; “anos depois”....são os marcadores que organizam as periodizações nas narrativas.

• **Perspectivas de Futuro**

Dentre as narrativas da história do Brasil analisadas, a maior parte dos estudantes deixou de expressar expectativas de futuro com relação ao processo histórico coletivo, nacional ou regional/local. Essa ausência de referências ou perspectivas para o futuro está diretamente relacionada com as concepções de passado analisadas anteriormente – o passado histórico é relacionado apenas ao conhecimento das origens, dos “embriões” do presente; ao voltar-se para ele, serão encontrados sempre os mesmos acontecimentos e agentes, portanto, ele é localizado em um ponto fixo da temporalidade o que é representado pela linguagem temporal imprecisa, em que as mudanças são apresentadas como eventos no *continuum* do tempo, provocando uma organização narrativa *fragmentada*. As experiências com o passado histórico nacional, ocorridas no espaço escolar, parecem não promover ferramentas para que os

estudantes compreendam ou ao menos infiram possíveis relações entre passado-presente e futuro. Os adolescentes dominam alguns conteúdos substantivos e meta-históricos, porém a maneira como articulam os conteúdos entre si resulta numa narrativa com aparência de *patchwork* inacabado, de modo que a experiência histórica parece contribuir pouco para a compreensão do presente e para projetar futuros possíveis. Assim, as concepções relativas ao tempo histórico dos estudantes pesquisados indicam uma consciência histórica/temporal totalmente referenciada no passado o que converge para o que Rüsen (1992, p. 30) caracteriza como *consciência histórica do tipo tradicional*.

No conjunto de escritos das turmas 8A/C, um estudante manifestou em sua narrativa uma ideia de futuro desejável, após expor fragmentos da história do descobrimento e colonização, ele finaliza sua narrativa com uma expectativa para acontecimentos recentes da história política, porém com foco na vida de um agente pessoal, o ex-presidente Lula:

*Agora eu irei falar da Dilma ela sitornou presidenta em 2010. O Lula se aposentou ele também marcou a História do Brasil agora em 2011 ele está com câncer ele está fazendo tratamento **tomara que tudo de certo**. É isso a História do Brasil. Manuel, 8A*

No conjunto 8B/D, quatro narrativas do apontaram tênues perspectivas de futuro: a estudante Alyne, atribuiu uma perspectiva de continuidade entre passado-presente e futuro para o processo histórico nacional; já a estudante Evelyne apontou a perspectiva de um futuro desejável para o Brasil. Com foco nos sujeitos, a estudante Mariane vislumbrou perspectivas de um futuro possível para o interlocutor Emanuel: *a aquisição de mais conhecimento da história do que ela*. Já a estudante Luana apontou um futuro provável para si mesma, a manutenção de ideias e valores relativos ao tema que discorreu em sua narrativa. Abaixo, excertos das narrativas das estudantes:

[...] Aqui no Brasil cada um vive como bem entende, que se s#!9S& o resto... Mas é claro que a gente vive de acordo com que pode e dá... Bom isso é o resumo, só para você ter uma noção ...mais o Brasil é bom de viver... Alyne, 8B

[...] No século XX, que estamos agora, as coisas mudaram bastante, coisas melhoraram e outras pioraram, hoje em dia temos muitos estrupadores, maniacos, pessoas que maltratam crianças, estrupadores, e etc. Temos muita violência, mortes, brigas entre marido e mulher e outras coisas. O nosso Brasil ainda terá que melhorar muito! Evelyne, 8B

[...] Por muitos e muitos anos no Brasil aconteceram muitas coisas depois da libertação dos escravos. Tudo isso antes do século XXI agora eu aprendi mais sobre as guerras que tiveram

aqui. Sobre os presidentes, sobre o Islamismo e outras coisas. Mas que agora não sei explicar, agora depois de estudar mais, quem sabe você não fica mais esperto que eu.

Mariane, 8B

A consciência histórica que se fundamenta na consciência do tempo, está relacionada ao domínio sobre as várias dimensões temporais (física/biológica, psicológica, filosófica) e principalmente sobre o tempo histórico. No primeiro caso, há necessidade de domínio das medidas do tempo, dos recursos e instrumentos criados e utilizados pelos grupos humanos, como o calendário. No desenvolvimento desse domínio sobre o tempo físico, sobre a passagem do tempo e seus instrumentos de medida, a reflexão sobre as mudanças temporais individuais e coletivas, o conhecimento do passado histórico, deveria prover crianças e jovens do domínio de competências para construir ou reconstruir o conhecimento histórico a partir da produção de periodizações, explicações (ainda que incompletas e provisórias) e narrativas que representem essas experiências, interpretações e orientações. Exercer esse domínio sobre o tempo possibilita aos sujeitos se apoderarem da contemporaneidade, do tempo presente em que se relacionam, atuam como sujeitos históricos e, portanto, nesse processo, constroem perspectivas e tomam decisões quanto ao seu futuro. Desse modo, as experiências históricas advindas do ensinar e aprender história devem ter em conta as relações entre passado e futuro, entre o estudo/conhecimento das experiências de temporalidades anteriores e a discussão de perspectivas para as experiências que virão. Diferente de fazer prognósticos, o conhecimento histórico deve possibilitar que crianças e jovens vejam-se como responsáveis pelo futuro que está para ser feito, construído no sentido lato da palavra. (PAGÈS e SANTISTEBÁN, 2011).

A elaboração de uma narrativa histórica tem, para Rüsen, a função geral de orientação da vida prática no tempo, pois ao mobilizar a memória histórica, articula nexos entre passado-presente-futuro e promove o estabelecimento de identidades. Nesse processo, entram em jogo o que o autor denomina como *saltos utópicos* (RÜSEN, 2007, p. 136), a vinculação entre experiências do passado e expectativas de futuro nas quais ocorre a vivificação da esperança e da nostalgia, potenciais para autocompreensão (identidade) e transformação (agir no mundo). O estabelecimento de perspectivas aparece assim como ferramentas da cognição histórica em que os elementos do passado e do presente são mobilizados e articulados para criar propostas de representação de um futuro possível, seja na esfera individual ou na coletiva. Essas ferramentas criam uma imagem dos sujeitos históricos como ativos e responsáveis pelas decisões, projetos e utopias, incluindo o futuro como dimensão temporal que estes podem, no presente, até certo ponto determinar. Assim, a dimensão temporal do futuro nos processos de

ensinar e aprender História se apresenta como um modo de possibilitar a crianças e jovens transcender as relações que estabelecem entre passado e presente, colocando-se de fato como sujeitos históricos que refletem sobre o futuro que desejam e, também, sobre as formas de alcançá-lo.

Referências Bibliográficas

BARCA, I. & GAGO, M. (2001). Aprender a pensar História: Um estudo com alunos do 6º Ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.14. Nº1.CEEP-Universidade do Minho. pp. 239-261.

BARCA, Isabel. (2004). Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C./LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e estudantes**. Braga: Universidade do Minho.

BARCA, Isabel. (2006). A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história: Novos Problemas e Novas Abordagens**. FAE/UFGM.

BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In Barca, I. (org). **Perspectivas em educação histórica (pp.55-68)**. Braga: CIED, Universidade do Minho.

BRUNER, Jerome. (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTEMED.

GAGO, Marília. (2007). **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Dissertação de Doutoramento. Braga: IEP, Universidade do Minho.

LEE, Peter. (2001) Progressão da compreensão dos estudantes em História. In. BARCA, Isabel. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: CIED, Universidade do Minho.

_____ (2002) **Caminhar para trás em direção ao amanhã. A consciência histórica e a compreensão da História**. Comunicação apresentada no Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans (Tradução: para uso em sala de aula: José Norberto Soares).

_____ 2003). “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.

OLIVEIRA, S. R. F. (2003) O tempo, a criança e o ensino de História. In ROSSI, V. L.S.; ZAMBONI, E. (orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas-SP: Alínea.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: FONSECA, S.G. (Ed.). **Ensino fundamental. Conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, p.197-240.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La Enseñanza y el Aprendizaje Del Tiempo Histórico En La Educación Primaria. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez.

RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, año 4, n. 7, 1992, p. 27-37.

_____ (1997). A História entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões e Debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, 1997, p. 80-101.

_____ (2001). **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____ (2007). **História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.

SCHMIDT, Maria A. e GARCIA, Tânia M. B. (2006). Pesquisas em Educação histórica: algumas experiências. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, 2006, p. 11 – 31.

SCHMIDT, Maria A. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros **Tempos Históricos**. Volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 81-96.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; RESENDE, E. M. (2010). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, Ed. UFPR.

Anexos

Tabela 01 Síntese dos Marcadores históricos

Marcadores históricos Acontecimentos	Personagens agentes históricos	Marcadores Temporais	Marcadores espaciais	Conceitos históricos
Chegada dos portugueses ao Brasil	Portugueses	Datações – 1500, 1888, 1920, 1930	Brasil	Descobrimientos
Encontro entre indígenas e portugueses	Índios/ indígenas	Há décadas	Portugal	Escravidão
Abolição da escravidão	Padres jesuítas	Há muitos Séculos	São Paulo	Abolição
Proclamação da Independência do Brasil	Escravos	Antes	Rio de Janeiro	Independência
Segunda Guerra Mundial	[homens] brancos	Naquela época	África	Racismo
Eleição de Dilma Rousseff	Imigrantes	Há muito tempo		Ditadura
	Mulheres	O tempo foi passando		Guerra Mundial
	Invasores	Mais tarde		Proclamação da República
	Portugal	Com o tempo		
	Brasil	Depois de muito tempo		
	Presidentes	Hoje, Atualmente		
		Verbos no passado		

Tabela 02: Caracterização dos marcadores temporais presentes nas narrativas

Turmas		8A	8C	8B	8D	Total	
Número de narrativas analisadas		11	09	26	19	65	
1	Medida do tempo	sem marcadores de medida (ano, século, etc.)	7	6	7	7	27
		cronologia - com marcadores de medida (ano, século, datas)	2	2	5	12	21
2		ausente – escrita de lista de eventos	2	2	2	0	06
		fragmentos de eventos, com conexões de passagem, mudança ou continuidade temporal	7	5	0	3	15
	Marcas de periodização/ organização da narrativa	usando marcos cronológicos	0	0	4	11	15
		usando linguagem temporal (verbos e expressões que indicam passagem, sequência, duração, relação com o presente...)	9	6	13	15	43
		pautados em um único período	3	2	5	5	15
3	Concepção de Passado	origem	6	2	15	16	39
		ênfase nas continuidades	0	1	4	0	05
4	Relação Passado – presente	ênfase nas mudanças	8	2	7	6	23
		ruptura	6	2	7	7	22
		continuidade	0	1	4	0	05
		rupturas e continuidades	0	0	2	1	03
		antes/depois	1	0	7	5	13
		escrita foca somente eventos passados	5	5	7	10	27
5	Perspectivas para o futuro	escrita sobre eventos do presente/cotidiano do aluno	0	0	3	1	04
		ausente	10	9	22	19	60
Possível		0	0	1	0	01	
Provável		0	0	1	0	01	
Desejável		1	0	1	0	02	
		Continuidade do presente	0	0	1	0	01

76. O PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA.

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos

professoraritadecassia@gmail.com

Co-autor: Leilah Santiago Bufrem

santiagobufrem@gmail.com

Estudo sobre o conceito de passado e de sua significância histórica por professores de História de escolas do Ensino Médio, em Curitiba, Paraná / Brasil. Para examinar as ideias relacionadas com o conceito do passado dos professores, este estudo realiza uma pesquisa empírica. Aplica um questionário estruturado com perguntas sobre escalas de diferencial semântico. Também realiza uma entrevista semi-estruturada foi aplicada a vinte e três professores, que ensinam em 12 escolas secundárias em Curitiba para aprofundar as questões levantadas a partir das respostas do questionário. Apresenta os resultados da análise das respostas dos professores. Utiliza como referencial teórico o conceito de Passado Michael Oakeshott e David Lowenthal e pesquisas realizadas por Peter Lee, Rosalyn Ashby em Cognição Histórica e Peter Seixas, C. Keith Barton e Linda Levstik de Significância Histórica. Esta pesquisa foi realizada entre 2011 e 2012.

Palavras-chave: Passado – Professores de História – Ensino Médio – Significância Histórica – Curitiba.

A questão da subjetividade do trabalho pedagógico tem sido debatida nos meios acadêmicos e Dubet (2003) afirma que não se pode afastar o componente da subjetividade no contexto em que atuam os profissionais da educação, principalmente os professores. A discussão sobre a atuação do professor em sala de aula tem atraído a atenção de pesquisadores de diversas áreas, correntes, linhas de pesquisa e universidades.

Chesneaux (1995) insiste no valor da experiência cotidianamente vivida. Assim, diante dos acontecimentos, o professor de História em seu trabalho incorpora aspectos de sua formação cultural e isso transparece na sua prática pedagógica, no seu entendimento do currículo escolar e na aplicação dos conhecimentos teóricos em sala de aula.

Entende-se que a relação entre o professor de História e a sua realidade cotidiana também circunscreve as ideias que ele tem do passado, e isso é importante para a compreensão de suas escolhas pedagógicas.

Este trabalho busca compreender as ideias que o professor tem sobre o passado, analisados a partir do conceito de Significância Histórica. A relação deste com o passado vai construir o significado dado a ciência histórica e posteriormente às suas escolhas pedagógicas.

Com base na investigação em Educação Histórica, Chaves (2007) afirma que as

noções de Significância Histórica, conceito de Segunda Ordem, são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas, transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade e, portanto, aos alunos nas suas diversas fases de escolaridade.

Este conceito é um dos considerados importantes na chamada Didática da História, que procura entender a aprendizagem e o ensino da História a partir de dois tipos de conceitos: os Substantivos, referentes aos conteúdos da História, e os de Segunda Ordem, aqueles mais elaborados, relacionados à epistemologia da disciplina. No caso deste trabalho de pesquisa, o interesse recai sobre os conceitos de Segunda Ordem, especificamente o conceito de Significância Histórica.

O início das pesquisas em torno de conceitos de Segunda Ordem em História remonta às décadas de 1970 e 1980 na Inglaterra onde ocorreu uma grande reestruturação curricular. Alves (2007) afirma que os conceitos históricos como os de evidência, explicação e significância, entre outros, proporcionam a compreensão da organização do conhecimento histórico e dos conceitos substantivos da disciplina. São, portanto, “instrumentos” intelectuais imprescindíveis para o processo de aprendizagem.

A Significância em História é uma das áreas de investigação em Educação Histórica que tem contado com contribuições de investigadores norte-americanos, espanhóis e, mais recentemente, portugueses. Enquanto ideia de Segunda Ordem tem sido objeto de estudo em duas vertentes fundamentais: a primeira é focalizada na significância que os alunos atribuem a determinados acontecimentos ou processos históricos no contexto global da disciplina de História e é seguida pelo canadense Peter Seixas e pelos investigadores norteamericanos Keith Barton e Linda Levistik. Já a segunda linha de investigação parte do levantamento dos mecanismos de compreensão histórica dos alunos e está mais ligada à escola inglesa e da qual se destaca o trabalho de Lis Cercadillo (2000). Em qualquer dos percursos de investigação, deve-se ressaltar o fato de que esta ideia é reconhecida como um fator de importância para a compreensão do pensamento histórico.

Segundo Castro (2007), a Significância Histórica é um elemento que permeia o processo de ensino-aprendizagem da História, interagindo e compondo uma rede complexa de nexos que, muitas vezes, se dissimulam em questões como a motivação ou o grau de empenho dos personagens inseridos no contexto escolar.

A propósito do papel da Significância em História e em Educação Histórica, Alves (2007) reflete sobre este conceito, afirmando que as ideias sobre a História variam conforme o

tempo, o lugar e a perspectiva pessoal, mas são moldadas também por um maior ou menor consenso social. Já Barton e Levistik (2001) consideram que o próprio conceito de Significância é uma construção social, mas vão além ao afirmar que ele é também uma construção política, o que explica o fato de os currículos selecionarem determinados fatos e pessoas e ignorarem e/ou omitirem outros.

Fronza (2007, p. 36), ao analisar as pesquisas de Peter Seixas, afirma que “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. Peter Seixas nos seus estudos segue três critérios para caracterizar a Significância Histórica: primeiro, se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo; segundo, a relação com outro/s fenômeno/s histórico/s e terceiro, a relação com o presente e com a vida. Assim, para definirem a Significância Histórica dos fenômenos passados, os historiadores servem-se desses três critérios.

O conceito de passado é desenvolvido nas obras dos pesquisadores Michael Oakeshott (2003), David Lowenthal (1989) e Jörn Rüsen (2001). A compreensão de fenômenos passados pode ser classificada como passado prático e passado histórico. O passado prático desempenha um papel concreto na vida quotidiana, e pode ser percebido enquanto passado encapsulado, memória ou passado registrado.

Na conclusão de sua pesquisa, Chaves (2006) argumenta que existe ainda um caminho a desbravar na investigação sobre a Significância Histórica, demonstrando a pertinência desse objeto de estudo, e de sua presença como preocupação nas reformas educativas, na elaboração dos manuais didáticos e nos processos de seleção dos conteúdos programáticos.

A ideia que o professor de História tem sobre o passado e consequentemente sobre História pode interferir nas escolhas pedagógicas que ele realiza. Um exemplo dessa interferência de suas ideias no seu trabalho pedagógico pode ser vista através da obra didática por ele escolhida e utilizada.

Este conceito será analisado através da relação estabelecida entre as ideias que os professores de História que lecionam no Ensino Médio, na rede pública do estado do Paraná têm sobre o passado e a relação que eles estabelecem com esses conceitos presentes nos livros didáticos de História disponibilizados pelo PNLEM no ano de 2007 e escolhidos por eles para utilização entre os anos de 2008-2011.

Nesse contexto, a obra didática deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para a sua prática, servindo de orientação para que tenha autonomia na utilização de várias fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula. Essa relação entre os textos e a legitimação da cultura é explorada por Apple quando afirma que

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. (1995, p. 34)

A obra didática desse modo faz parte do currículo escolar que é construído no e para o espaço da escola (BRASIL, 2005, p. 61). Ela é entendida como um instrumento que articula os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar.

Medeiros (2005) analisa o material didático de História e a construção da consciência histórica de alunos do Ensino Médio de uma escola particular, discutindo as ideias que o filósofo alemão Jörn Rüsen (2001) tem sobre as origens da História, sua natureza, formas de entendimento e usos, e levanta questões sobre a relevância do material didático no contexto curricular de aprendizagem.

Tais investigações, segundo Cuesta Fernandez (1998), podem contribuir para auxiliar a compreensão da construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis”, os currículos e manuais se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações.

É necessário compreender o trabalho do professor de História como fator importante para que os alunos possam desenvolver como entende Peter Lee (2006), *literacia histórica*, isto é, que os alunos sejam capazes de entender que a História é uma ciência que tem o “compromisso de indagação”, com características e vocabulário e que, enquanto uma ciência ligada ao Homem, tem como tarefa fornecer “um senso de sua própria identidade”. Esta identidade é construída na relação entre o aluno e os variados aspectos constitutivos da cultura escolar, aí incluídos o professor e suas ideias em geral, e os livros didáticos utilizados em particular.

A obra didática desse modo faz parte do currículo escolar que é construído no e para o espaço da escola (BRASIL, 2005, p.61). Ela é entendida como um instrumento que articula os

saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar. Ela deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para a sua prática pedagógica, servindo de orientação para que tenha autonomia na utilização de várias fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula.

Assim, é possível entender que o estudo do processo da escolha do livro didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio/2008 – PNLEM/2008 e utilizado pelo professor de História do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Curitiba – Paraná pode revelar pistas sobre como esse profissional compreende a epistemologia desta ciência e como utiliza seu conhecimento na escolha do livro didático por ele utilizado.

O estudo da relação entre o conceito de passado que possui o professor e as ideias de passado presentes no livro didático escolhido e utilizado por ele, pode mostrar o que é considerado válido e significativo e qual ideia de cultura que acredita estar transmitindo. O sujeito deste trabalho de pesquisa, logo, é o professor de Ensino Médio da disciplina de História na cidade de Curitiba.

Metodologia

Este trabalho faz parte de um projeto de doutoramento em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Leilah Santiago Bufrem e com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A pesquisa teve início em 2009 e atualmente está em fase de trabalho empírico e estudos teóricos. Este trabalho é o relato parcial de uma investigação em andamento sobre Significância Histórica de professores do Ensino Médio da cidade de Curitiba, a respeito do conceito de passado e a relação que os mesmos têm com as ideias presentes nos livros didáticos escolhidos e utilizados por eles durante o processo de implantação do PNLEM/2008 e nos anos 2008-2010.

Em um primeiro momento o trabalho se concentrou no levantamento e estudo dos documentos proponentes do PNLEM e dos livros selecionados e recomendados por esse pro-

grama para a escolha em 2007 e utilização em 2008.

O levantamento de informações sobre as obras recomendadas pelo PNLEM junto ao site do FNDE²²⁰ mostrou que de todas as obras recomendadas quatorze estão em volume único e onze títulos foram publicados por somente quatro editoras.

Também junto a esse site foram pesquisadas as escolas que fizeram parte do processo de escolha do livro didático no ano de 2007.

Na sequência foi feito o levantamento dos professores que participaram da escolha dos livros didáticos em 2007 e que trabalharam com os mesmos nos anos seguintes. A pesquisa foi efetivada junto ao portal educacional do estado do Paraná chamado “Dia-a-Dia Educação²²¹”. Este levantamento revelou um universo de 376 profissionais que lecionavam no Ensino Médio das escolas públicas do município de Curitiba na disciplina de História.

A pesquisa teve continuidade no mesmo site, agora no *link* educadores onde foi levantado o histórico funcional dos professores para saber se eles lecionam nas 106 escolas, pelo menos desde 2007 e, portanto participaram do processo de escolha e da utilização posterior do livro escolhido. Os critérios adotados para a continuidade do trabalho foram: professores concursados na disciplina de História, ou seja, os chamados QPM’s, que trabalhavam no Ensino Médio e que estavam desde 2007 lotados e em exercício na mesma escola. O universo da pesquisa mostrou 76 professores de História.

O passo seguinte foi elaborar um questionário intitulado “Questionário Preliminar” com objetivo apresentar o projeto aos responsáveis pelas escolas e conseguir o acesso ao campo de pesquisa por parte da pesquisadora. Dessa maneira o universo de professores chegou a um número de 53 professores para o prosseguimento do trabalho de pesquisa.

O instrumento de pesquisa intitulado “Questionário Piloto 1” foi aplicado até mês de novembro de 2010 é um questionário estruturado dividido em duas partes. A primeira com questões de múltipla escolha que visava buscar informações sobre o tempo de trabalho do professor de História no magistério e na escola da pesquisa, se o professor participou do processo de escolha do livro didático do PNLEM/2008, se utilizou o Guia dos Livros Didáticos nesse processo, se o livro recebido foi mesmo o escolhido e com quem o professor

220

www.fn.de.gov.br

221

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

fez a escolha. A segunda parte do questionário era constituída por uma questão com a utilização da escala de Likert e teve como objetivo o levantamento das ideias de passado dos professores de História incluídos na pesquisa. A conceituação sobre o passado vem da obra de Oakeshott (2003), Lowenthal (1989) e Rüsen (2001) para os quais existem várias classificações possíveis para o passado, que vão desde o passado encapsulado até o passado historiográfico. Este trabalho foi realizado entre os meses de maio e novembro de 2010.

Após a aplicação do “Questionário Piloto 1” o universo de professores foi definido em vinte e três professores e doze escolas que participarão da continuidade da pesquisa.

Considerações

Foi possível fazer algumas observações preliminares sobre o trabalho do professor de História de escola pública de Ensino Médio no estado do Paraná, sobre o livro didático escolhido no PNLEM/2008 e sobre suas ideias sobre o passado.

A primeira informação que pode ser considerada importante é o alto índice de professores não licenciados, ou seja, são professores contratados temporariamente para atuar no ensino público estadual. A categoria não licenciado diz respeito não somente aos professores que não tem formação completa na área de atuação, os alunos de graduação, mas também aos professores que são formados, mas que não são concursados.

A maioria dos professores concursados do Quadro Próprio do Magistério, os chamados QPM's, atuantes no ensino Médio na área de História têm habilitação em História e o concurso do qual participaram para ingresso foi na área de História, embora existam alguns casos levantados em que a disciplina de concurso do professor é Sociologia, Filosofia ou até da área de Línguas e o professor ministre aulas de História no Ensino Médio.

Das trinta e nove escolas onde foram aplicados o Questionário Preliminar, dezoito ficaram fora da pesquisa por variadas razões que vão desde a afirmação feita por parte do diretor que a escola não recebeu o livro escolhido, passando por professores listados no site da SEED/PR que estavam afastados por problemas de saúde ou falecimento até profissionais que não trabalhavam mais nas escolas pesquisadas. Dessa maneira o universo de professores reduziu-se de 76 professores para 53 professores.

Após a aplicação do “Questionário Piloto 1” o universo de professores foi definido em vinte e três professores e doze escolas que participarão da continuidade da pesquisa, pois foi

constatado que oito professores não participaram do processo de seleção do livro didático; dez afirmaram que o livro recebido não foi o que eles escolheram e outros doze questionários apresentaram inconsistências entre as respostas dos professores.

O Livro Didático escolhido e utilizado pelas escolas participantes é intitulado HISTÓRIA, é de volume Único, de autoria de Gislaine Campos Azevedo SERIACOPI e Reinaldo SERIACOPI, editado em São Paulo, pela Ática, no ano de 2005. Foi o livro recebido pela maioria das Escolas Públicas de Ensino Médio do município de Curitiba, a partir de uma lista de dezenove obras disponibilizadas pelo PNLEM para escolha dos professores das escolas do ensino médio. Estas trinta e sete escolas representam um percentual de 34,9 % das 106 escolas que participaram do processo de escolha do PNLEM 2008, segundo dados retirados do site do FNDE.

O Livro de História escolhido por somente uma escola e que faz parte da pesquisa é intitulado NOVA HISTÓRIA INTEGRADA, também é de volume Único e de autoria de João Paulo Mesquita Hidalgo FERREIRA e Luis Estevam de Oliveira FERNANDES, pela Companhia da Escola em 2005 e representa 1,06 % das escolas que participaram do processo de escolha do livro didático.

A análise das respostas dos questionários fundamenta-se nos referenciais conceituais propostos, mas é válido afirmar que as respostas não são excludentes entre elas e estas categorias foram observadas através do padrão de respostas dos professores.

O passado entendido enquanto memória, enquanto evocação é compreendido como a somatória de todas as experiências do indivíduo (OAKESHOTT, 2003). Esta questão teve concordância total em quatorze respostas e concordância parcial em quatro respostas dadas pelos professores da pesquisa. Somente um profissional discordou totalmente da afirmação presente no questionário. As respostas mostram que o professor considera como válido o entendimento do passado como natural e passível de ser resgatado através de lembrança, não tendo uma necessidade de resgate histórico de cunho científico.

A ideia de passado que tem uma função para a organização da vida cotidiana é regida por uma orientação de cunho prático. O passado se compõe de objetos que são estimados em termos de fins práticos, ocupando uma função concreta na existência cotidiana (OAKESHOTT, 2003). Esta ideia foi aceita totalmente por dezessete professores e aceita parcialmente por quatro. O passado tem uma utilidade prática para a resolução de problemas através da busca de solução em fenômenos passados. A utilidade prática do passado é

responsável pela contextualização do passado através de uma necessidade presente.

O passado enquanto conhecimento científico construído pelo historiador está ligado a preocupação científica com o passado, com a construção do conhecimento histórico (BLOCH, 2001). Esta questão foi considerada como totalmente aceita ou aceita parcialmente por quatorze professores. É válido observar que quatro dos professores não concordam parcialmente com esta afirmação e dois são totalmente contrários a ela. Estas respostas levaram ao levantamento de algumas questões que dizem respeito à elaboração e importância do passado para a ciência histórica, na visão destes professores; como é construída a ciência histórica se o passado não é um componente de prioridade no seu entendimento e por fim estudos posteriores devem ser feitos para elucidar essa questão.

Passado como registro que ainda se encontra na atualidade. Esta concepção está ligada ao conjunto dos objetos do passado, que corresponderam no seu tempo a realizações humanas que foram manifestações performativas de um presente-futuro passado (OAKESHOTT, 2003). Esta questão foi a que gerou maior discrepância entre as repostas, pois ocorreram nove respostas de concordância total ou parcial, sete de discordância total e parcial e cinco respostas neutras.

A pesquisa sobre o conceito de passado e das ideias mostradas nos livros didáticos usados pelos professores do Ensino Médio da cidade de Curitiba, mostra que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para o entendimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula e que os conceitos que este profissional tem interferem na maneira como ele desenvolve a sua aula e nos modos como ocorre a relação de aprendizagem dos alunos. O conceito de Significância Histórica mostra assim sua pertinência no estudo da realidade escolar e nas relações da cultura escolar.

O trabalho prossegue no ano de 2011-2013 com a análise dos conceitos de passado presente nos livros didáticos escolhidos e no estudo da relação entre as ideias de passado do professor e os conceitos de passado presentes no livro didático e que são significantes para o professor de História.

Referências

ALVES, Maria Olinda Pereira. **Concepções de professores e alunos sobre significância histórica**: um estudo no 3º ciclo do ensino Básico. 2007. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino da História) - Instituto de

Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

ARISTA TREJO, Verónica; BONILLA CASTILLO, Felipe; LIMA MUÑIZ, Laura. Manuales escolares: La tradición del libro de texto gratuito en México y su uso en el aula. In: SEMINÁRIO IBEROAMERICANO DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, 3, 2010, Curitiba. **Resumos...** Curitiba: Núcleo de Pesquisa em Publicação Didática/UFPR, 2010. p. 16.

BARTON, K. C.; LEVSTIK, L. Explicações da Significância Histórica em alunos do Ensino Básico. **O Estudo da História**, n. 4, p. 207-236, 2001.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Acompanhamento da distribuição do PNLEM/2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC>. Acesso em 28/03/2010

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Estabelece Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas para o ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e História. In: Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005, 77 p.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº. 38 de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a implantação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de out. 2003, disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf>. Acesso em 28 mar. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Seção IV, artigo 35.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999. 364 p.

_____. Portaria nº. 907, de 14 de abril de 2006. Divulga o resultado das avaliações dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de História e Geografia, realizados no âmbito do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLE/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 17 de abr. 2006.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 28-73, jan./jun., 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 28 mar. 2010.

CERCADILLO, L. **Significance in History**: student's ideas in England and Spain. Given at the Symposium Creating Knowledge in the 21 century: Insights from Multiple Perspectives - AERA Conference. New Orleans, 2000.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

CHAVES, Fátima. Personagens da História: perspectiva de alunos portugueses e brasileiros em final de escolaridade básica. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 10-27, jan./jun., 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 28 mar. 2010.

CHESNEAU, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a História e os Historiadores. SP: Ática, 1995.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas**. Madrid: Akal, 1998

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006. Edição especial.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

MEC. Portaria nº. 2.922, de 17 de outubro de 2003. Aprova o programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de out. 2003, disponível em: <www.abrelivros.org.br>. Acesso em 28 mar. 2010.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **A formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação – Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003, 292 p.

PARANÁ. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 28 dez. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Trajetórias da Investigação em Didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. **Revista on-line Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales**, 2007, p. 1-13. Disponível em <<http://www.ub.es/histodidactica>>. Acesso em 28 mar. 2010.

**77. A UEG PORANGATU E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA –
INVESTIGAÇÃO A RESPEITO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DESSES
FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Romilda Alves da Silva Araújo
romildaaraujo@brturbo.com.br

Os alunos da Universidade Estadual de Goiás (UEG) de Porangatu GO., que se graduarão em História em 2012 têm consciência histórica? A fim de responder a tal questão verificaremos se possuem as ‘competências’ exigidas para que o aluno possa ser considerado como detentor de consciência histórica avançada, conforme considera Barca (2007). Assim, nossa pesquisa buscará verificar se os sujeitos mencionados possuem os atributos requeridos. A primeira competência a ser verificada se relaciona à capacidade desse futuro professor em definir o que é a História como disciplina. Seguidamente será preciso verificar se tem competências historiográficas, ou seja, se são capazes de construir uma narrativa coerente sobre a história Goiás e se podem refletir sobre a constituição histórica de uma identidade goiana. Os resultados da pesquisa nortearão reflexões a respeito da formação oferecida ao futuro profissional de história pela unidade universitária mencionada.

Palavras- chave: Consciência Histórica. Ensino de História. UEG/ Porangatu.

78. COMPREENSÃO HISTÓRICA EM ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES²²²

Ronaldo Cardoso Alves²²³

RESUMO: A comunicação apresentará um estudo feito entre estudantes brasileiros e portugueses que possibilitou a verificação de diferentes níveis de compreensão histórica gerados pela mobilização das operações mentais do pensamento histórico. Para isso, utilizou um repertório epistemológico oriundo da Educação Histórica portuguesa e Didática da História alemã com o objetivo de compreender como os alunos interpretam narrativas historiográficas com a finalidade de constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico.

O artigo trata de uma das quatro análises apresentadas no corpo do trabalho da tese de doutoramento intitulada “*Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*”²²⁴, recém defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Trabalho que teve como objetivo discutir as formas pelas quais grupos de estudantes do ensino médio/secundário²²⁵ de escolas brasileiras e portuguesas constroem consciência histórica com o fim de refletir acerca das demandas de orientação da cultura histórica contemporânea. Para tanto, fundamentou-se numa epistemologia com relação dialógica entre autores oriundos da Didática da História (alemã) e da *History Education* (inglesa, portuguesa e brasileira).

O estudo comparativo teve início com a recolha de informações de jovens brasileiros

²²² - A comunicação se origina de pesquisa realizada com financiamento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação do Brasil) no estágio de Doutorado feito em Portugal (entre novembro de 2009 e dezembro de 2010).

²²³ - Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, na área de “Prática do Ensino de História” e Coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/UNESP) no mesmo Campus. E-mails: ronaldocardoso@assis.unesp.br ou ronaldoc_br@yahoo.com.br

²²⁴

- O artigo se origina de pesquisa realizada com financiamento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação do Brasil) no estágio de Doutorado feito em Portugal (entre novembro de 2009 e dezembro de 2010). A tese pode ser acessada, em sua totalidade, na página: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/pt-br.php>

²²⁵

- Denominação usada em Portugal para o que chamamos no Brasil de Ensino Médio.

(mais especificamente, em São Paulo) e portugueses (da região Norte de Portugal) com o fim de constituir os diferentes perfis de caráter socioeconômico e cultural dos grupos pesquisados. Após essa ação foi aplicado um segundo instrumento que apresentou duas narrativas relacionadas a um tema histórico comum aos dois países - a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Seu objetivo foi verificar como os estudantes constroem e aplicam o raciocínio histórico para a interpretação de um problema historicamente constituído.

Para ensinar e aprender História conceitos são mobilizados. Inicialmente, pensamos nos conceitos que se apresentam diretamente nas narrativas dos fatos ou na análise de um processo histórico. Democracia, feudalismo, revolução, liberalismo, e tantos outros, fazem parte deste repertório. Muitos professores se dão por satisfeitos em sua tarefa de ensinar História quando seus alunos conseguem reproduzir em narrativas, ou mesmo em questões objetivas, esses conceitos conhecidos como “substantivos”. Entretanto, a qualificação do raciocínio histórico e sua consequente aplicação na práxis cotidiana ocorrem quando outros conceitos são mobilizados. Conceitos que dão consistência ao aprendizado da disciplina, pois são geradores da capacidade de rememorar, interpretar e externar ao mundo, por meio da narrativa, a orientação produzida pela aplicação das competências do pensamento histórico. Em outras palavras, trata-se de conceitos estruturadores que estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico sem os quais é impossível desenvolver esse conhecimento e, conseqüentemente, sua aplicação na vida prática. A esses conceitos, os pesquisadores britânicos da *History Education* (Educação Histórica) chamaram “conceitos de segunda ordem”, também conhecidos como “meta-históricos”.

*As duas primeiras perguntas do instrumento cognitivo versaram sobre dois conceitos meta-históricos – a **explicação histórica** (“Você acredita que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?”) e a **evidência histórica** (“A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?”). Elas intentaram perceber como os estudantes mobilizaram seus conhecimentos prévios e se apropriaram das fontes historiográficas como evidência histórica em suas narrativas. Após estas análises, uma terceira se constituiu a partir de uma questão que visou relacionar os conceitos anteriores como meio para avaliar a **compreensão histórica** dos estudantes.*

Questão 3: As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

Evidência e explicação histórica são conceitos meta-históricos fundamentais para que o estudante possa não só compreender a narrativa construída pelo historiador como também constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico. Em

outras palavras: a relação entre esses conceitos meta-históricos possibilita a análise da incidência de outro conceito nas narrativas dos estudantes: a **compreensão histórica**. Tal modelo analítico se constituiu a partir do diálogo entre os modelos de análise de narrativas (construídos com base em dados empíricos junto a alunos do ensino básico e secundário em Portugal) originados dos trabalhos de Isabel Barca (2001), Marília Gago (2006) e Ana Catarina Simão (2008). Seu objetivo é constatar os diferentes níveis de compreensão histórica concebidas pelos alunos a partir da mobilização de operações mentais com a finalidade de constituir uma explicação baseada na interpretação da variância de fontes. Dentro dessa linha de raciocínio, seis níveis de compreensão histórica foram criados a partir de um exercício analítico que levou em consideração as seguintes categorias (critérios):

- **o uso da fonte histórica:** em que medida os estudantes compreendem o papel do historiador na utilização das fontes como evidência histórica? Como eles próprios aceitam ou rejeitam fontes que lhe são apresentadas para validar sua argumentação?
- **a qualidade da explicação histórica:** que tipos de explicações os alunos criam ao se depararem com diferentes narrativas históricas a respeito de um mesmo fato?

Os níveis serão apresentados do mais simples ao mais complexo para que se possa perceber a qualificação do uso da fonte, por parte do aluno e, conseqüentemente, a atuação crescente das operações mentais do pensamento histórico constituídas para discutir o objeto de estudo.

Nível 1 – A História é uma só

O primeiro nível de compreensão dos alunos apresenta a utilização das fontes como provedoras de acesso à literalidade do passado histórico. Não há mobilização para a comparação das convergências e divergências. Elas servem apenas para informar algo que já está posto, afinal o que muda é a motivação, mas todas convergem para um mesmo significado. As dificuldades de interpretação dos alunos os levam à compreensão de que a evidência atua como cópia do passado.

- *Não, pelo que eu entendi os dois querem dizer a mesma coisa.* (Andreza, 16 anos, Escola B1 – T8)²²⁶

226

- Todos os nomes de alunos citados são fictícios. A denominação “P” e “B” se refere aos países dos estudantes - Portugal e Brasil, respectivamente. A denominação “T” se refere ao instrumento “Transferência da família real portuguesa para o Brasil”. Os números se referem à ordenação seja para as escolas, seja para os alunos que participaram da pesquisa dentro dessa escola.

- Não, pelo que eu entendi os dois querem dizer a mesma coisa. (Andrezza, 16 anos, Escola B1 – T8)²²⁷

- Não são tão diferentes, pois apesar de os pontos de vista variarem, o tema é o mesmo, portanto não há como as informações serem completamente diferentes. A primeira narrativa conta de modo mais “desesperado”, enquanto que a segunda, de modo como se tudo estivesse “de acordo com o plano”. Mas o contexto não é tão divergente. (Elis, 16 anos, Escola B2 – T45)

- Não pois ambos relatam os motivos levados a corte abandonar Portugal. (Edileuza, 16 anos, Escola B1-T25)

- Os fatos são exatamente o que está nos textos. (Anísio, 18 anos, Escola B2 - T54)

- As explicações são diferentes mas não são discordantes, pois mostram diferentes casos de deslocação da família real. Por outro lado, a forma como alterou o equilíbrio econômico. (Cleber, 17 anos, Escola P4 – T5)

- Sim, são explicações diferentes, mas com o mesmo significado. (Luma, 17 anos, Escola B1 - T28)

Nesse nível de compreensão a História é conduzida por motivações conjunturais, não existe a percepção de estruturas políticas, socioeconômicas ou culturais que poderiam mobilizar os seres humanos a construir a História, tampouco o historiador utilizará seus pressupostos de pesquisador, localizado num contexto histórico, para construir sua narrativa.

Só há uma História. Ela poderá ser contada com palavras diferentes, até mesmo com diversas emoções (“mais desesperado”/“de acordo com o plano”) e se são apresentadas diferentes versões, elas servem apenas para complementarem-se entre si com vistas a apresentar a unicidade histórica. Dentro desse contexto, a explicação do aluno é dada de maneira descritiva, fragmentada ou de forma simples, direta, com conteúdos históricos mínimos, sem interferência crítica alguma. Em suma, não há maior reflexão e sim adesão à única história possível de existir.

- As explicações dadas ao acontecimento nos textos não são diferentes, aliás, completam-se um ao outro, dado que no primeiro texto fala da fuga da família real e no segundo texto a informação completa-se, uma vez que relata novamente a fuga, porém de forma estratégica. (Anita, 16 anos, Escola P2 – T1)

- Não considero que sejam diferentes, pois um complementa o outro. Acho que dão informações necessárias para o nosso conhecimento, complementando o nosso conhecimento histórico sobre o assunto. (Ingrid, 16 anos, Escola P1 - T17)

- Não, porque os dois textos estão dizendo coisas que se encaixam. (Gualberto, 17 anos, Escola B1 – T18)

A subjetividade do historiador, de acordo com esta perspectiva, não existe, pois sua função é apenas a de contador de história, ou seja, é mero reproduzidor de algo que a própria História já relegou. A objetividade reside única e inteiramente na fonte, levando o historiador a uma espécie de neutralidade porque somente o objeto de estudo é doador do conhecimento

²²⁷ - Todos os nomes de alunos citados são fictícios. A denominação “P” e “B” se refere aos países dos estudantes - Portugal e Brasil, respectivamente. A denominação “T” se refere ao instrumento “Transferência da família real portuguesa para o Brasil”. Os números se referem à ordenação seja para as escolas, seja para os alunos que participaram da pesquisa dentro dessa escola.

e, portanto, incorpora a função de sujeito da História. Esse tipo de atuação do historiador remete à concepção de história do sagrado na qual os textos de origem mítica e/ou religiosa podem até apresentar versões diferentes, no entanto convergirão sempre para o objetivo sagrado ao qual se propõe. Exemplos como os citados revelam os mesmos mecanismos apresentados na ideia de que a História é uma só e deixam claro uma forma de pensamento histórico que conduz o indivíduo a apenas reproduzir irrefletidamente algo transmitido ao longo do tempo, com motivações e valores morais nele presentes (RÜSEN, 2007). Numa linguagem Koselleckiana, a experiência do passado é imutável e não pode ser questionada, pois serve para orientar as ações do presente que conduzem às mesmas expectativas de outrora. Experiência e expectativa se tornam uma só na compreensão de que a História é uma só (KOSELLECK, 2006).

Nível 2 – As Histórias são diferentes

Nesse nível de compreensão ocorre maior envolvimento do aluno em direção à fonte. Essa mobilização, entretanto, se limita ao mapeamento das informações obtidas a partir da leitura dos documentos. Os estudantes percebem que existem diferenças entre as fontes, mas não se posicionam diante dessa constatação. Para eles, os historiadores contam histórias diferentes simplesmente porque se basearam em informações diferentes. Nesse contexto, o estudante ao analisar narrativas historiográficas entende que lhe cabe tão somente reproduzir as informações nelas descritas. A fonte histórica é compreendida como doadora de informações a respeito do fato histórico discutido e, por isso, não suscita juízo de valor ou crítica. Todas as informações são relevantes para saber do fato, pois não existe a preocupação de utilizá-las ou rejeitá-las para fortalecer ou enfraquecer um argumento. O importante é descrevê-las. O mapeamento de todas as informações seria a forma criada pelo estudante para se aproximar da melhor explicação.

Identificar apenas que histórias são diferentes, sem realizar qualquer esforço analítico acerca das narrativas historiográficas ou sobre as fontes nas quais os historiadores se basearam para construir suas versões, torna estanque a relação da História com a práxis de vida. Não há a mobilização de raciocínio crítico, nem o interesse em investigar qual a proveniência de tais narrativas ou mesmo em entender que mecanismos de subjetividade estão nelas incorporadas. Nessa perspectiva, a objetividade ocorre no acesso ao passado informado pelas fontes, não importando se se trata de algo que comporta o todo ou somente uma parte da realidade. Para os estudantes que reproduzem essa forma de exercer o pensamento histórico,

acessar as informações de narrativas diversas acerca do tema de interesse, mesmo que essas sejam completamente opostas, os aproximam da verdade do acontecimento, da realidade. As narrativas dos alunos brasileiros e portugueses confirmam essa ideia:

- *Sim, são, pois na narrativa 1 é defendida a ideia de a fuga ter sido espontânea e desorganizada, rápida, enquanto que a narrativa 2 sustenta que esta transferência sempre foi uma opção, e, embora não totalmente planejada, já era pensada.* (Janaína, 17 anos, Escola P1 – T2)

- *Em parte dos textos sim, o primeiro mostra que a fuga de Portugal para a América foi por necessidade, o segundo mostra que foi uma decisão já planejada.* (Fabiola, 16 anos, Escola B1 – T3)

- *Sim, penso que sim. Pois na primeira a corte foi para o Brasil devido à pressão que sofria tanto de Inglaterra como de França e foi a única forma do rei salvar a sua vida. No segundo texto, a ida da corte para o Brasil dá-nos a ideia de que já era algo planejado antes mesmo de Portugal sofrer a pressão de que foi alvo.* (Mariana, 17 anos, Escola P1 – T7)

- *Sim. O primeiro afirma ser apenas uma sugestão para solução do problema da família real. Já o segundo menciona o interesse português em estabelecer seu poder no Brasil uma vez que é o parte mais rico.* (Cibele, 18 anos, Escola B2 – T66)

Os dois primeiros níveis de compreensão histórica discutidos representam a denominada “constituição de sentido tradicional de consciência histórica” (RÜSEN, 2007). Reconhecer uma única história como real ou assumir que histórias diferentes a respeito do mesmo assunto não precisam, necessariamente, serem avaliadas, apenas conhecidas, conduz a uma lógica de pensamento permeável à reprodução de tradições no tempo gerando uma síntese entre o horizonte de expectativas e o espaço de experiências. Se de um lado essa situação, de certa forma, facilita a construção da identidade individual e coletiva por meio do engajamento em tradições prescritas pela cultura histórica; de outro relega os indivíduos à pecha de ser terreno fértil para a manipulação ideológica por não favorecer a conscientização acerca dos mecanismos de construção e permanência dessas mesmas tradições. Não se trata aqui da discussão da valorização ou desvalorização das tradições, mas de como uma concepção de pensamento, sem a constituição reflexiva de sentido histórico, pode levar o indivíduo a ser conduzido por uma História sobre a qual não consegue refletir.

Nível 3 - A História Correta

Nas narrativas desse nível, as operações mentais que dizem respeito a construção do conhecimento histórico dos alunos se movem em nova direção. Os estudantes não se limitam apenas a recolher as informações transmitidas pelas fontes, passam também a avaliar sua veracidade. Tem início uma dinâmica de transformação da fonte em evidência histórica, pois o mosaico de informações por ela apresentada já não se mostra suficiente para dotá-la de credibilidade. Em busca da História Correta, os alunos utilizam as fontes para validar suas próprias perspectivas a respeito do fato.

- Na primeira narrativa é defendida a ideia de que “o governo britânico sugeriu uma alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil [...]”; enquanto que, na segunda; se afirma: “a transferência da corte para a colônia americana não era uma ideia nova [...]”. Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica. (Antonina, 16 anos, Escola P2-T10)

- São, no texto I vemos uma família real egoísta levando todas as riquezas consigo e deixando o país sozinho para se poderem livrar de dois eventuais ataques, de Inglaterra e França. No texto II verificamos uma versão que afirma que tudo já estava planejado para melhorar economia portuguesa, mas penso que é uma desculpa. (Cláudio, 17 anos, Escola P1 – T1)

- São sim, a narrativa 1, explica mas o conflito, a Narrativa 2 dá mais detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro. A Narrativa 2, tem mais detalhes sobre os fatos da época. (Lenine, 17 anos, Escola B2)

- Sim. A narrativa II está mais detalhada e para mim foi mais fácil o esclarecimento do assunto. (Guilhermina, 17 anos, Escola B2 – T70)

Nesse nível de compreensão histórica ainda não existe um raciocínio de historicidade da produção da fonte, mas já se estabelece a ideia de que versões menos credíveis são tratadas como hipóteses que precisam de fontes consistentes para tornarem-se evidências históricas (*Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica*). Aparece a concepção de que as explicações históricas produzidas pelos historiadores surgem de focos diferentes de pesquisa. Para esses alunos, a percepção do nível de detalhamento de uma narrativa histórica já não se limita somente à sua carga informacional, antes é dirigida por parâmetros históricos em diversas frentes. Como exemplos dessa prática observam-se explicações simples e emergentes que sublinham, em maior ou menor grau, parâmetros geopolíticos (*detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro*), temporais (*tem mais detalhes sobre os fatos da época*) e econômicos (*planeado para melhorar a economia portuguesa [...]*).

No entanto, a crítica à versão menos credível da história não ocorre porque se questiona a fonte primária utilizada pelo historiador ou os aspectos inerentes à historicidade do sujeito ou do objeto da produção histórica. O aluno admite que o historiador se apoia em fontes para criar suas narrativas, mesmo que estas sejam superficiais ou resumidas. Em outras palavras, o estudante não questiona o método usado pelo historiador, mas compreende que ele foi usado porque fontes foram utilizadas para a criação daquele argumento. Cabe-lhe somente escolher qual versão mais lhe apetece a partir da análise das informações descritas nas narrativas que coadunam ou não com seu repertório de conhecimento e experiência no tempo. Dentro dessa ótica a objetividade ocorre na utilização da fonte e, por sua vez, da narrativa dela originada, como testemunho que confirma algo que o aluno já conhece, ao menos em parte. A fonte histórica se transforma em evidência por referendar a versão que confirma seus

pressupostos. Para esses alunos, o historiador atua como alguém que tem a incumbência de avaliar as fontes existentes de forma que estas sejam portadoras da evidência de uma História verídica. Somente assim eles poderão tomá-las como testemunho de um conhecimento adquirido e reproduzi-las ao longo do tempo como exemplo a ser seguido.

Surge a ideia no aluno de que o posicionamento diante da diferença de narrativas, fundamentada numa parametrização mínima metodológica, poderá trazer maior correção para sua resposta em questionamentos relativos ao fato estudado. Esse tipo de pensamento histórico que gera no aluno a busca pela “narrativa correta” (GAGO, 2006, p. 61) dota-o da capacidade de construir sentido para sua orientação na vida prática por meio do desenvolvimento de argumentos mínimos para o exercício do julgamento em situações cotidianas. E essa capacidade de julgar é mediada pelos exemplos históricos nos quais se apoia por entendê-los como credíveis, pois foram testados historicamente dentro de seu repertório cognitivo e no que compreendeu como método histórico. A História se apresenta para ele inserida na concepção ciceroniana (*Historia magistra vitae*) e tem poder, com seus exemplos verdadeiros, de atuar como geradora de sentido nas situações que exigem decisões no cotidiano. A experiência do passado serve de exemplo para a expectativa decorrente da decisão a ser tomada. Do ponto de vista do processo histórico, tal raciocínio se reproduz em modelos com regras gerais do agir humano, independentemente das questões culturais e temporais implicadas.

Nível 4 – A História depende do autor

O penúltimo nível de compreensão histórica apresentada pelas narrativas dos alunos pesquisados revela a presença da subjetividade do historiador. São as questões de autoria da fonte histórica que aparecem nas narrativas dos alunos:

- *Sim são diferentes pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também.* (Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4)

- *Sim, as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual. Enquanto um praticamente chamou os portugueses de covardes, o outro, meio que tenta “defender”, dar uma justificativa para sua fuga.* (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1)

Nota-se que a constatação, por parte do estudante, de que a opinião do autor interfere diretamente na produção da narrativa está posta. E ela se apresenta de maneira crítica. Crítica que aparece na percepção de que existe intencionalidade do autor em influenciar o leitor com sua ideologia: (“pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também” -

Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4); ou simplesmente na verificação de que as ideias são diferentes porque as “*as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual*” (*Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1*).

A construção da História dependeria diretamente da subjetividade do autor e esta, por sua vez, dirigiria ideologicamente a opção e utilização das fontes para evidenciar sua narrativa. Nessa forma de constituição do sentido da História, a lógica de sua utilização como transmissora de tradição ou como amalgamadora de exemplos advindos da memória histórica que devem sempre ser revisitados passa a ser criticada e rejeitada. A simples percepção de que existe um autor atrás de uma narrativa histórica, abre espaço para a valorização e autonomia do sujeito produtor do discurso histórico. Esse movimento cognitivo, por mais simples que possa parecer numa análise de narrativas de alunos acerca de diferentes textos sobre o mesmo fato, guarda em si outra maneira de construir e aplicar o raciocínio histórico, o qual atua em franca oposição às constituições de sentido geradoras de prescrições à orientação temporal. Dentro dessa concepção de História, o aluno compreende que a utilização da fonte histórica como portadora da evidência é importante, mas é a autonomia do trabalho cognitivo de inferência realizado pelo historiador que dotará a narrativa histórica do poder de persuasão.

Este nível de compreensão revela a complexidade que existe na relação intrínseca e no estabelecimento de limites entre subjetividade e objetividade da produção histórica, algo que proporciona maior densidade às explicações históricas. Se a História depende do autor, claro está que as características individuais dessa produção, ou seja, as especificidades inerentes à capacidade de ele conceber e apresentar esteticamente suas ideias pode ser fundamental para a transmissibilidade de suas narrativas. Nesse sentido, a plausibilidade e credibilidade da produção histórica não dependeriam somente da qualidade das fontes utilizadas para evidenciarem a versão veiculada, pois elas estão imersas num passado histórico construído e, portanto, transitório, mas também (e principalmente) na estética de construção do argumento que criará empatia no receptor. Nessa linha de pensamento, a plausibilidade da narrativa histórica também englobaria aspectos estéticos, pois o alcance de seu discurso dependeria de sua qualidade literária. Num mundo no qual as narrativas de cunho histórico (que não necessariamente são históricas na acepção científica) aparecem, a todo instante, nos mais diferentes meios de comunicação e em diversas linguagens (escrita, visual, sonora, material, oral), não há como fugir ao debate sobre a influência estética na concepção da produção histórica. Tal debate evidencia a necessidade de criar parâmetros de plausibilidade das

narrativas com vistas a resolver o problema da dicotomia veracidade-ficcionalidade existente, pois, como afirma uma das narrativas dos alunos:

- *Cada pessoa interpreta os fatos conforme suas ideias. É isso que faz a interpretação mudar tanto de uma pessoa para a outra.* (Natasha, 17 anos, Escola B2 – T85)

O relativismo na compreensão histórica pode contaminar a importância que deve ser dada à criação de habilidades e competências nos alunos no que concerne à historicidade das narrativas históricas. A conquista cognitiva presente nas ideias dos estudantes que percebem a necessidade de se considerar os aspectos de autoria pode sucumbir diante do relativismo promovido pela concepção pós-modernista de metodologia historiográfica. Como afirma Peter Seixas (2000, p. 27):

Nessa descrição [pós-moderna] a historiografia é tida mais como literária ou como um ato poético e menos como um ato social científico. O historiador faz essas escolhas (consciente ou inconscientemente) com base em critérios linguísticos, estéticos, ideológicos e morais. Nesse contexto, na construção da narrativa (em oposição à inclusão de fatos) o historiador é limitado, de acordo com os pós-modernistas, apenas pela linguagem e não pelo registro do passado. (Tradução Própria)²²⁸

Se de um lado a compreensão de que a História depende do autor suscita nos alunos um potencial crítico, pois os fazem rejeitar a constituição tradicional de sentido ou mesmo a concepção exemplar de que existe uma História Correta, a não utilização de regras metodológicas exequíveis que permitam o aprofundamento da compreensão da historicidade do fato e da produção histórica, somada à superestimação dos atributos estéticos narrativos, podem retirar a potência histórica da evidência e conduzir a uma relativização total na orientação temporal.

Somente sob esses parâmetros, a constituição crítica de sentido tratada por Rüsen, que se caracteriza por um uso restrito da evidência e a supremacia da subjetividade do autor, terá importante contribuição na construção da consciência histórica dos alunos. Isso se dá na medida em que possibilita crítica aos princípios de concepção do saber histórico, baseados num passado canônico ou no positivismo da evidência, proporcionando aos estudantes a compreensão de que as particularidades (políticas, ideológicas, socioeconômicas, culturais) do

228

- No original: “*In this account, historiography becomes more a literary or poetic act less a social scientific act. The historian makes these choices (consciously or unconsciously) on the basis of linguistic, aesthetic, ideological, or moral criteria. At this level – in the construction of the narrative (as opposed to the listing of facts) – the historian is constrained, according to the postmodernists, only by language, and not by the record of the past.*”

construtor da narrativa são importantes para a compreensão histórica. De igual forma, favorece o surgimento de narrativas dos mais diversos grupos da sociedade e a oportunidade de minorias e culturas se estabelecerem como sujeitos históricos por se colocarem como autores autônomos da História por rejeitarem tradições ou modelos culturais prescritos. As experiências do passado passam pelo crivo do autor que, a partir de sua visão, criará o argumento para a construção de novas experiências em oposição ou rejeição aos modelos culturais contidos nas experiências anteriores. A ação do autor como protagonista em relação às fontes históricas possibilitará a geração de um novo horizonte de expectativas. Em outras palavras: a consciência de que existe a perspectiva do autor na construção das narrativas históricas é importante, pois conduz à concepção de que é preciso relativizar criticamente uma produção histórica. No entanto, gera novo problema ao deixar de estabelecer limites à subjetividade do autor, a qual pode transitar entre a veracidade e a ficcionalidade na construção de suas narrativas. Empresa que coloca em perigo não só a instância da plausibilidade histórica, mas principalmente, cria implicações sociais sérias ao não prover condições claras de orientação no tempo e construção de identidade às pessoas. Ora, se na constituição tradicional e exemplar de compreensão histórica a sacralização do objeto e do método, respectivamente, criam implicações evidentes na orientação temporal e na criação de identidade dos indivíduos, a sacralização do autor, gerada na constituição crítica de compreensão histórica, não passaria incólume aos questionamentos da consciência histórica.

Nível 5 – A História depende das Evidências e de seu Contexto de produção”

Objetividade perspectivada. Esse é o resultado das operações mentais mobilizadas no último nível de compreensão histórica apresentado. Instância que revela a particularidade de alguns alunos em criar ideias provenientes do exercício competente do raciocínio histórico a fim de gerar, com autonomia, explicações históricas densas a partir da análise de narrativas históricas ou historiográficas a eles apresentadas.

Este nível de compreensão não se alimenta do ato de superestimar a importância do sujeito, do método ou do objeto, antes procura extrair a importância de todos esses elementos existentes na produção histórica para oferecer sentido à História.

- As explicações dadas aos acontecimentos nos textos são diferentes, na medida em que podemos distinguir alvos notórios – uma vertente político/social e [outra] vertente econômica. Contudo é importante realçar que não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação. (Frederico, 17 anos, Escola P1 – T3)

- Sim, porque são pontos de vista diferentes de duas pessoas diferentes, com pensamentos e valores diferentes ou seja, duas pessoas que estudaram e viram perspectivas no mesmo facto histórico. (Irina, 16 anos, Escola P3 - T2)

Nos exemplos acima se verifica a preocupação dos alunos no que concerne à análise das narrativas criadas pelos historiadores com base em parâmetros relacionados ao contexto temático de produção da narrativa (qual vertente foi escolhida pelo historiador para dar sentido à sua narrativa – a política?; a socioeconômica? a cultural?). De igual modo percebem que as diferentes vertentes não se excluem mutuamente desde que sejam bem avaliadas em seu contexto (*não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação*). Diferentemente do nível de compreensão *A História é feita pelo autor*, as variantes intrínsecas às opções do autor no trato com as fontes e em sua construção narrativa não são compreendidas pelos alunos como resultado de uma intencionalidade na utilização da produção histórica. Ao entenderem que *A História depende das evidências e de seu contexto de produção*, os estudantes põem em prática a concepção de que o autor e o produto de sua autoria devem ser avaliados a partir de seu *Sitz in Leben*. Em outras palavras, consideram as especificidades inerentes ao contexto vital do autor, à relação que este estabelece com sua produção, à temporalidade do fato narrado e/ou da redação da narrativa histórica, ao público receptor do trabalho, dentre outras variantes. Incorporam, portanto, uma significância mais abrangente do trabalho do historiador.

As pouquíssimas explicações que apresentaram esse nível não centraram seus esforços simplesmente na reprodução do conteúdo histórico das narrativas historiográficas ou na total autonomia do historiador, mas preocuparam-se em combinar essas duas perspectivas. Para que essa dimensão se apresentasse em suas produções, estes alunos precisaram tratar as evidências num outro patamar ao percebê-las como produto cultural de determinado contexto no qual o autor também está inserido. Ora, se a mesma temática é abordada por outro historiador e este utiliza fontes e teorias alternativas para realizar seu trabalho (como pode se observar na narrativa de Irina, 16 anos, Escola P3 - T2) é necessário que se analise esse material enquanto evidência de seu determinado contexto. Entretanto, essa operação não pode se limitar somente a uma espécie de mapeamento de evidências em contexto, senão incorrerá na mesma dinâmica limitada do mapeamento de histórias diferentes ou na concepção relativista de que todas as histórias produzidas são credíveis. Para o estudante desenvolver por completo a compreensão perspectivada das narrativas históricas, necessariamente deverá realizar o esforço cognitivo de se entender também como intérprete que está em determinado contexto vital. Em curtas palavras, a qualificação da compreensão histórica ocorrerá em sua plenitude quando a perspectiva do trabalho histórico for avaliada também sob uma ótica

perspectivada fundamentada numa responsabilidade metodológica. Daí a dificuldade de se obter explicações que atinjam esse nível de compreensão histórica.

Com essa dinâmica o sentido da História se constrói não somente como compreensão, mas também como “autocompreensão” (RÜSEN, 2007, p. 61) na medida em que emerge a possibilidade de diálogo, (re)conhecimento e, sobretudo, acolhimento das diferentes perspectivas discursivas. Dessa forma, possibilita novos caminhos para responder ao desgaste imposto, por exemplo, ao conceito de tolerância que, infelizmente, não se mostrou suficiente para responder a todos os problemas culturais e socioeconômicos existentes na contemporaneidade. Não basta saber da existência do outro e conhecer, tolerar suas narrativas. É fundamental reconhecê-las, acolhendo seu direito de existência. Mas é imperativo, estabelecer parâmetros claros de análise das evidências e autores em seus contextos de forma que o relativismo e a manipulação da memória não acabem por criar histórias que gerem o distanciamento da dignidade humana e da convivência em harmonia das diferentes culturas.

A “constituição genética de sentido” (RÜSEN, 2007, p. 58) se apresenta aqui, ao ser resultado da mediação dinâmica “compreensão/autocompreensão” das narrativas históricas perspectivadas, a qual propõe aos seres humanos a constante reflexão e ação de acolhimento para com a alteridade, criando, assim, formas contemporâneas e humanas de orientação temporal, em sua plenitude. Nesse sentido, experiências passadas de diferentes grupos apontarão para um novo horizonte de expectativas ao serem mediadas por uma reflexão que considera aspectos de historicidade e diversidade perspectiva com a finalidade de perceber aproximações entre narrativas diferentes, gerando novas experiências que lhes sejam comuns.

A figura abaixo apresenta um quadro que resume a análise apresentada neste artigo, relacionando os diferentes níveis de compreensão histórica e as categorias de consciência histórica criadas por Rüsen e Koselleck:

Figura 1 – Relação entre os níveis de Compreensão Histórica, a tipologia da consciência histórica de Rüsen e as categorias de Koselleck

Tipos de Consciência Histórica (Rüsen)	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Aplicação das Categorias de Koselleck	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa	Relação dinâmica entre espaço de experiência e horizonte de expectativa
COMPREENSÃO HISTÓRICA (Conceito-Meta-histórico)	- A História é uma só - As Histórias são diferentes	- A História correta	- A História depende do autor	- A História depende das evidências e do contexto de produção

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, Isabel. Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações em História. In. BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.
- GAGO, Marília. O Olhar dos Alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. In. **Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2006, p.55-71.
- SIMÃO, Ana Catarina. A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º. ciclo de ensino básico e secundário. In. BARCA, Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008, p. 75-92.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio, 2006.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- SEIXAS, Peter. Schweingen! die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. New York and London: New York University Press, 2000, p. 19-37.

79. NARRATIVAS DO MANUAL DIDÁTICO: APROPRIAÇÕES PELOS ALUNOS DO CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Brasil;
Pesquisadora LAPEDUH/NPPD/UFPR
[*rosifgevaerd@yahoo.com.br*](mailto:rosifgevaerd@yahoo.com.br)

Resumo: Essa pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Pós-Doutorado, mais especificamente no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Tomando como referência autores que têm discutido o conceito de cultura (WILLIAMS) e de cultura escolar (FORQUIN), busquei 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. 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 para observar de que forma o conceito substantivo *Escravidão* está sendo ensinado como um conteúdo escolar. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado de forma parcial pela professora e, 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 da professora.

Palavras-chave: Ensino de história. Manual didático. Narrativa histórica. Conceito substantivo escravidão.

Introdução

Essa pesquisa está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. As investigações coordenadas pela referida professora têm tomado como pressupostos teóricos e metodológicos os sistematizados na área denominada Educação Histórica, a qual

tem priorizado, especialmente, as questões relativas aos estudos da consciência histórica, didática da História, aprendizagem histórica, conceitos substantivos e da epistemologia da história, entre outras questões. O objeto de investigação, bem como o recorte teórico-metodológico da pesquisa está circunscrito e dimensionado nessa área de investigação e toma como referência, especialmente, autores que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2010); BARCA (2006); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros.

Além disso, as reflexões aqui expostas tomam como base os estudos de SCHMIDT (s/d) 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.

Assim, 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 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.

Pressupostos teóricos

O conceito de cultura de Raymond Williams está relacionado com significados e valores de determinadas sociedades que são mantidos graças à herança social e demonstram ser universais, no sentido de que, quando são aprendidos, em qualquer situação particular, podem contribuir para o crescimento das faculdades do ser humano. Essa tradição geral, que apresenta modificações e conflitos, pode ser chamada de cultura humana geral, que modela-se, nas sociedades, de forma local e temporal (WILLIAMS, 2003, p.52-53).

A perspectiva desse autor sustenta alguns pressupostos para a observação na escola, o fato de que o conhecimento trabalhado em aula é sempre resultado de uma "tradição seletiva" de uma cultura vivida e registrada. (GEVAERD, 2009, p.108).

A "tradição seletiva" apresenta, de certa forma, três níveis: começa no próprio período, de todas as atividades selecionam-se certas coisas, que se tornam em certo sentido uma "cultura

humana geral"; outra parte é o registro histórico de uma sociedade em particular, que permanece em estado de arquivo; em terceiro, que é o mais difícil de aceitar e avaliar, tem-se a "expulsão" de certas coisas que anteriormente faziam parte de uma cultura viva (WILLIAMS, 2003, p.59-60).

Em certa medida, as instituições que mantêm viva essa tradição – educativas e acadêmicas – estão comprometidas com essa seleção de acordo com os interesses contemporâneos. Esse compromisso é importante, porque no funcionamento de uma tradição seletiva ocorrem inversões e redescobrimientos, retornos a trabalhos dados como mortos, e isto só é possível se existirem instituições que tenham a tarefa de manter elementos da cultura passada, senão vivas, ao menos acessíveis (WILLIAMS, 2003, p.60).

O conceito de cultura, no dizer de Forquin (1993, p.167), é capaz de contribuir para a compreensão das práticas e situações escolares, pois a escola é um 'mundo social' com "seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". A cultura da escola não deve ser confundida com a "cultura escolar", que consiste no "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados'" pela didatização, constituem o objeto da transmissão no contexto escolar.

O pensamento de Forquin permitiu admitir a existência de uma cultura escolar e, portanto, a possibilidade de se encontrar um tipo de narrativa histórica – a narrativa histórica escolarizada. Ao mesmo tempo, permitiu identificar elementos dessa narrativa que são provenientes de um produto da cultura escolar – o manual didático. (GEVAERD, 2009, p.109).

No âmbito das investigações na área da Educação Histórica, segundo SCHMIDT (s/d), o conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (1994). Para esse autor o conceito de cultura histórica permite compreender a produção e os usos da história no espaço público na sociedade. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado (RÜSEN, 1994 *apud* SCHMIDT (s/d)).

No dizer de Rüsen, o conceito de cultura histórica contempla

as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental. (1994, p.2).

Para SCHMIDT (s/d), as considerações desse autor possibilitam identificar determinados elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos.

Os manuais didáticos são considerados por Rüsen (2010, p. 112) como um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade. Em seu artigo, que trata do livro didático “ideal”, o autor demonstra a importância de investigações sobre como esses livros são utilizados pelos professores e como os alunos de se apropriam desse material.

Nesse sentido, essa investigação busca trazer algumas contribuições, especialmente, como alunos dos anos finais do ensino fundamental estão se apropriando das narrativas do manual, mais especificamente, em relação ao conceito escravidão.

Olhar a aula de história não poderia prescindir dos pressupostos de Dubet e Martucelli (1997, p.14), quando afirmam que os alunos não se formam somente pela aprendizagem de papéis propostos pela escola, mas em sua "capacidade para manejar suas experiências escolares sucessivas". Os alunos se socializam por meio de diferentes aprendizagens: a cultura escolar, o manejo subjetivo dos conhecimentos e o conhecimento que eles trazem.

Segundo os autores, esse trabalho de educação não se realiza somente em relação aos aspectos pedagógicos de professores e alunos, mas envolve também uma multiplicidade de relações e esferas de ação. Os alunos são, ao mesmo tempo, alunos e crianças, são alunos e adolescentes. Possuem uma vida fora da escola e administram, à sua maneira, todas estas dimensões de sua experiência. Tornam-se sujeitos nas diferentes dimensões de sua experiência (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.14).

Para compreender o que a escola fabrica, no dizer de Dubet e Martucelli (1997, p.15-16), não basta estudar os programas, os métodos de trabalho. É necessário também captar a maneira como os alunos "constroem sua experiência, 'fabricam' relações, estratégias, significações por meio das quais se constituem neles mesmos". No entender dos autores, a

experiência mais individual é socialmente construída nas relações sociais, e esta experiência deve ser captada no grupo que "testemunha uma condição comum e socialmente situada".

Diante das reflexões apontadas por esses autores e a constatação de um déficit de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente dentro do processo de aprendizagem em sala de aula (RÜSEN, 1997, p.93), é que desenvolvo esta investigação.

Percurso metodológico

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 para observar de que forma o conceito substantivo *Escravidão* está sendo ensinado como um conteúdo escolar.

Para desenvolver essa investigação adotei os seguintes procedimentos: entrevista com a professora para obter informações sobre o manual didático adotado na escola e o seu uso; instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão; instrumento para investigar a ideia de escravidão após intervenção pedagógica; instrumento de pesquisa para identificar a relação do aluno com o manual didático; observação de algumas aulas de história. Para tanto, após contato com a professora acompanhei algumas aulas de História.

A turma escolhida pela professora foi o 7º ano A, pois segundo a professora é uma turma que participa de todas as atividades que são propostas. Para obter informações sobre os alunos apliquei um questionário²²⁹, solicitando dados sobre idade, com quem moram e o que costumam fazer quando não estão estudando. Dos 35 alunos matriculados 34 estavam presentes e responderam ao questionário. As idades desses alunos variam entre 11 e 13 anos, sendo que 16 são meninas e 19 são meninos.

A primeira questão refere-se a dados familiares, mais especificamente, foi perguntado com quem o aluno mora para obter informações sobre a composição familiar dos mesmos. Obteve-se os seguintes resultados, 11 moram com pai e mãe; 08 com pai, mãe e irmão ou irmã; 04 moram com só com a mãe. Sendo que 11 alunos indicaram outros integrantes

²²⁹ O instrumento de investigação proposto para os alunos foi organizado contendo três (03) questões para pesquisar dados pessoais e familiares; dez (10) questões para saber a relação do aluno com o livro didático de história.

familiares como avós, tio/a, primo/a, padrasto, madrasta e madrinha como componentes de suas famílias.

A outra questão diz respeito às atividades de lazer. Para tanto, propôs-se a seguinte questão: *Quando você não está estudando o que você costuma fazer?* Foi indicado aos alunos que poderiam escolher quantas realizassem, sem limite de escolhas. Abaixo as atividades de lazer dos alunos, em ordem da maior para a menor incidência.

A atividade de lazer que os alunos mais apreciam é assistir televisão, com 27 escolhas, seguida de utilizar a internet que foi escolhida por 21 alunos, escutar música por 20 alunos, praticar esporte por 15, reunir com amigos(as) por 12 alunos, praticar jogos eletrônicos por 12 alunos, sendo que a escolha de menor incidência, 08 alunos, foi leitura de livros e revistas. No item *Outras atividades*, 04 alunos fizeram diferentes indicações, sendo cursos (01), jogo no celular (01), ir na chácara (01) e fazer capoeira e ir para a aula de desenho (01).

A diversidade de atividades de lazer que os alunos praticam vai de encontro com o pensamento de Raymond Williams (2003, p.53-58) na medida em que esse autor afirma que existe uma “estrutura de sentimentos comum” em crianças e jovens, nesse caso, as atividades praticadas e indicadas pelos alunos.

As demais questões são referentes ao uso do manual didático de História adotado na escola para tentar identificar a relação do aluno com o mesmo.

Em seguida, procedo à análise de três (03) questões que compõe o instrumento de investigação proposto para os alunos.

Em relação à questão 1 *Você lê o livro didático de história **durante as aulas?***, obteve-se os seguintes resultados: 19 alunos afirmaram que leem **muito** o livro didático durante as aulas, sendo que 15 afirmaram que leem **pouco**, mas nenhum aluno disse **nunca** ler o manual durante as aulas.

Ao serem questionados *Por quê?* leem **muito** o livro durante as aulas, os alunos apresentaram diferentes ideias. Após análise obtive a seguinte categorização, apresentadas por ordem da maior para menor incidência: sete (07) alunos afirmaram que leem para fazer atividades; quatro (04) disseram que ajuda no aprendizado; três (03) para acompanhar a aula, dois (02) para explicar o conteúdo, um (01) para compreender o conteúdo.

Somente dois (02) alunos fizeram referência à história, como Vagner que afirmou: “Para ter mais facilidade de estudo pras provas e para saber mais sobre história” e Mario que disse: “Porque é interessante interagir na aula e é legal aprender mais sobre história”.

A questão 2 *Você lê o livro didático de história fora da escola?* Obteve-se a seguinte categorização: a maioria dos alunos (25) afirmaram que leem **pouco** o livro didático de história **fora da escola**, 03 afirmaram que leem **muito** e 06 disseram que **nunca** leem.

As três alunas, que afirmaram que leem **muito**, justificaram suas respostas nas seguintes perspectivas: revisar a matéria, considera interessante ler o livro e para obter conhecimento: Leni respondeu: “Porque eu sempre gosto de dar uma revisada nas matérias”. Raquel disse: “Pois acho muito interessante”. E Lúcia escreveu: “Para obter mais conhecimento sobre a matéria”.

A questão 3 *Quando você lê o livro didático de história, você o lê*, a maioria dos alunos assinalou mais de uma opção, sendo que a maioria dos alunos (28) disse que lê para estudar para as avaliações, (21) disseram que é para acompanhar as aulas e, alguns alunos (15) afirmaram que leem porque se interessam por fatos históricos²³⁰.

Apesar de não ter sido solicitada justificativa nessa questão, dois alunos fizeram um comentário após a escolha: Vagner afirmou “Porque queria saber um pouco mais sobre os séculos XIX e XX”. E Leni afirmou “Porque eu não gosto de ficar sem ler os livros didáticos”.

Pode-se dizer que a relação do aluno com o manual didático está mais voltada para as questões gerais, poucos alunos fizeram referência aos conceitos históricos e demonstraram interesse em aprender determinados fatos históricos.

Quanto ao uso do livro didático adotado²³¹ na escola, a professora afirmou: “Tenho usado bastante o livro didático e ele, normalmente, é referência de material escrito que a gente usa nas aulas de história no dia a dia.” (LEILA²³², 2011).

Quando questionada sobre que conteúdos já havia trabalhado ela comentou que “Com as turmas de 7º ano, trabalhei os seguintes conteúdos: Fim do Império Romano; Idade Média, Idade Moderna e As Grandes Navegações”. (LEILA, 2011).

A professora considera o livro escolhido como um bom livro e salienta que a escolha realizada pelos professores recaiu mais nas questões de compreensão por parte dos alunos e nem tanto pela linha historiográfica do autor.

²³⁰ Nessa questão ocorreu uma discrepância numérica, na medida em que alguns alunos escolheram mais de uma opção.

²³¹ PELLEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

²³² Os nomes dos sujeitos envolvidos nessa investigação são fictícios para preservar suas identidades.

A perspectiva apontada pela professora em relação à compreensão do texto por parte dos alunos está presente nos critérios de Rüsen (2010) na medida em que o autor afirma que o livro didático ideal, entre outras questões, deve levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, bem como tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão.

Quanto às questões específicas do conceito substantivo escravidão, o manual didático é composto por textos elaborados pelos autores, textos historiográficos, ilustrações, pinturas, imagens e atividades. O conceito escravidão está contemplado nos seguintes aspectos:

- 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 professora selecionou alguns segmentos do capítulo do livro 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*²³³ e *Mercado de escravos*²³⁴, 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 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. 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, com 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**.*

Após análise das narrativas produzidas pelos (27) alunos busquei identificar as ideias

²³³ Pintura de Johann Moritz Rugendas, Século XIX. Coleção particular. In: PELLEGRINI, 2009, p.177.

²³⁴ 1850. Universidade da Virgínia, Charlottesville. In: PELLEGRINI, 2009, p.177.

presentes no manual didático e as que foram expressas pelos alunos. Para tanto, tomei como referência os títulos e subtítulos do capítulo que trata do referido conceito. Obtive os seguintes resultados. 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. (Leni, 11 anos).

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 foi trabalhada pela professora foi referenciada por quatro (04) alunos.

No entanto, os alunos expressam 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).

Pode-se dizer que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram elementos do manual didático. Constatei que ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos, em relação ao conceito escravidão, quando comparei as ideias prévias e as expressas após a mediação da professora.

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 escravos 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 de forma parcial pela professora. A professora faz uma seleção do que considera 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.

Em relação ao uso do manual didático pelos alunos pode-se constatar que a maioria o faz para responder atividades propostas pela professora, somente um (01) aluno disse que é para compreender o conteúdo, de modo geral, o uso está mais voltado para as questões de aprendizagem, poucos alunos fizeram referência aos conceitos históricos ou demonstraram interesse em aprender determinados fatos históricos.

O uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas. Isso possibilitou observar a progressão das ideias desses alunos em relação ao conceito escravidão.

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 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

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.

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.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela**: sociologia de la experiencia escolar. Barcelona: Losada, 1997.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GEVAERD, R. T. F. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

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.

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.

_____. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original en: Füssmann, K. Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, 1994, pp.3-26.

_____. **El libro de texto ideal**: reflexiones entorno a los medios para guiar lês 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.

SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000): **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, ensino e aprendizagem de história**: questões e possibilidades. Texto em fase de edição. (s/d).

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.

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

80. PROJETO HISPED: O QUE CONTAM AS CAIXAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA ESCOLA

Sandra Regina Ferreira de Oliveira²³⁵
Universidade Estadual de Londrina - UEL
sandra.oliveira@uel.br

RESUMO

No projeto *HISPED – Histórias de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem da história na escola*²³⁶ trabalhamos com investigações em torno das experiências de sucesso na escola, principalmente, quanto ao ensino e a aprendizagem da História. Relatos de experiências produzidos pelos estudantes foram coletados por meio de caixas distribuídas em dez escolas. O material das caixas, analisado por professores reunidos em Grupos Focais, propiciou entendimentos sobre as histórias de sucesso narradas a partir do contexto cultural na qual foram produzidas e apontam para questões importantes do cotidiano escolar e sobre as formas de se trabalhar com a História na escola.

Palavras-chave: ensino de história; aprendizagem; cotidiano escolar; aprendizagem

São poucos os estudos que buscam entender as razões do sucesso de professores e alunos. Dentre os que conhecemos, estão as pesquisas de Moysés que teve por foco “verificar porque certos professores conseguem fazer com que seus alunos compreendam aquilo que lhes está sendo transmitido” (2003, p. 11). Esta autora trabalhou com dez professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e direcionou seu olhar para as questões metodológicas e concepções de aprendizagem, não adentrando em áreas específicas do saberes escolares.

Lahire (1997), no contexto de ensino francês e trabalhando com foco direcionado para a aprendizagem da leitura e da escrita, buscou compreender por que crianças, apesar de inseridas em contextos culturais e econômicos semelhantes obtém resultados escolares tão diferentes. Confere destaque para àquelas que alcançam sucesso na escola, apesar de todo um contexto desfavorável.

Contaminados por essas e outras pesquisas, elegemos como problema: como são

²³⁵ Professora doutora. Docente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

²³⁶ Pesquisa financiada pelo CNPQ e Fundação Araucária.

gestadas e desenvolvidas ações entendidas como de sucesso pedagógico pelas pessoas envolvidas, mais especificamente, professores e alunos? Nossa hipótese de investigação parte da premissa de que pode existir homogeneidade nessas experiências e que esta é determinada pela concepção que o professor tem do que seja aprender, de como se aprende aliada ao sentido de responsabilidade pelo outro. Supomos também que há uma relação direta entre a forma como esses professores aprendem e o processo de aprendizagem dos alunos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido a unidocência, ou seja, um único professor trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, pesquisas indicam a necessidade de olharmos para o cotidiano escolar como condição importante para avançarmos na compreensão sobre o ensino de História. Comprovou-se que o trabalho com os conteúdos de História não são desenvolvidos somente naquele horário destinado a “História”. Neste tempo, têm-se ações mais formalizadas, geralmente, como o uso do livro didático, mas durante as atividades com outras áreas de conhecimento, ou mesmo em atividades mais livres, muitas das discussões envolvem os “conhecimentos” da História ensinada na escola (OLIVEIRA, 2006). Portanto, quanto aos Anos Iniciais, assumimos desde o início que se tratava de uma pesquisa multidisciplinar.

Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a princípio, devido aos diferentes professores que atuam em áreas específicas do conhecimento escolar, objetivávamos trabalhar somente com a área de História. No entanto, os alunos extrapolaram a lógica da divisão disciplinar dos conteúdos e relataram situações vivenciadas na escola envolvendo outras áreas do conhecimento escolar e entendidas como *histórias de sucesso pedagógico*. Tal situação exigiu a composição de uma equipe interdisciplinar para análise dos conteúdos das caixas e aponta para a urgência de embrenharmos em pesquisas com enfoque interdisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nosso objetivo, nos três níveis de escolaridade, foi analisar a diversidade apresentada e, a partir deste contexto, direcionar as reflexões para questões relacionadas ao ensino de história compreendido a partir do conceito de cultura histórica. Aliamo-nos assim à perspectiva dos que compreendem o saber histórico como um saber que extrapola o campo cognitivo e avança sobre outros campos como o político e o estético. Para Rüsen, esses campos são articulados e não podem ser pensados separadamente, mas a questão que precisa ser esclarecida é: “como esse saber (histórico) responde, aos pontos de vista especificamente estéticos e políticos da orientação prática, com a pretensão de racionalidade cognitiva própria

à história como ciência” (2007, p. 77).

Selecionamos dez escolas de diferentes regiões da cidade de Londrina, sendo cinco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cinco correspondentes aos Anos Finais e Ensino Médio²³⁷. A pesquisa foi divulgada junto aos professores durante o horário do intervalo e, aos alunos, durante as aulas. Em cada escola ficou um banner (Anexo 1) e uma caixa coletora alocada em lugar de fácil acesso. Também divulgamos um endereço de e-mail para envio dos textos. Nas instituições municipais que atendem aos Anos Iniciais coletamos 492 histórias e, os estudantes das escolas estaduais (Anos Finais e Ensino Médio) enviaram 350 narrativas, totalizando 842 relatos.

Optamos pela realização de Grupos Focais, para os quais foram convidados professores das escolas que participaram do projeto, porque compreendemos que esse método possibilitaria adentrar nas nuances, nas ideias dos professores ao tomarem conhecimento das histórias. As histórias de sucesso relatadas pelos alunos e as vozes dos professores escutadas nos Grupos Focais compuseram nosso cabedal de dados analisados a partir de uma abordagem qualitativa.

A referida pesquisa, prevista para 24 meses, encontra-se em seu último semestre de realização. Neste artigo optamos por apresentar as análises advindas quanto ao processo de visita às instituições que participaram da pesquisa que apontaram para limites que necessitam ser superados na forma como se organiza o espaço e tempo na escola; destacamos a tipologia das histórias coletadas, e priorizamos algumas relacionadas do conhecimento histórico escolar.

Os professores, os alunos e as caixas na escola.

A expressão “são iguais mais há diferenças” é perfeita para definir o espaço escolar. Não se trata de um mero jogo de palavras. Chegamos a essa conclusão ao percebermos as semelhanças que tornam todas as escolas uma instituição única, definida historicamente (não entraremos na discussão sobre o conceito de escola por absoluta falta de espaço para vencê-la nesta abordagem) e, paralelamente, vivenciarmos processos diferenciados no desenrolar da pesquisa. Mas não se trata de diferenças identificáveis a primeira vista. Faz-se necessário perceber as nuances que estão soltas no ar, provocadas pelos movimentos e falas dos

²³⁷ Pesquisa financiada pelo CNPQ e Fundação Araucária.

envolvidos.

Ao apresentarmos e convidarmos professores e alunos para participarem da pesquisa, utilizamos um texto referência elaborado para esse fim para atingir maior grau de homogeneidade na comunicação com os alunos e professores, visto que éramos vários pesquisadores em campo. Surpreendeu a receptividade que os professores demonstraram pela pesquisa acompanhada de certa incredulidade na possibilidade de pensar a escola a partir de ações positivas ali desenvolvidas assim como na incerteza de levar os alunos a pensarem como aprendem. Foi comum nas escolas ouvir dos professores frases como: *“já é difícil aprender, ainda mais pensar em como se aprende”*.

Visitamos 138 salas de aulas nas dez escolas²³⁸. Quanto aos aspectos gerais algumas conclusões tornaram-se relevante na constituição dos resultados desta pesquisa, para além da área de História, pois se relacionam com aspectos dizem respeito a como a escola se organiza, e influencia diretamente no processo de aprendizagem em qualquer área de conhecimento. Primeiro, a ausência de professor devido, principalmente, a problemas de saúde. Tal situação foi verificada em cinco escolas, todas estaduais, sendo que, em uma delas, no dia da visita, dentre as oito turmas visitadas, três estavam sem professores. Segundo, a organização do espaço para o trabalho com o conhecimento. Dentre as turmas visitadas (138), em seis salas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontramos os alunos dispostos em grupos ou em outra forma de organização espacial. Nas demais, independentemente de ser início, meio ou final da aula, os alunos encontravam-se enfileirados e o professor a frente do quadro. Pode ter sido somente uma coincidência? Sim, poderia, mas a evidência se consolida ao compararmos a situação encontrada na sala de aula com as histórias relatadas pelos alunos nas caixas nas quais o trabalho em grupo é apontado como algo “diferente”, potencializador da aprendizagem, mas pouco utilizado nas dinâmicas da sala de aula. Terceiro, o entendimento sobre o que é aprender, ensinar e sobre os saberes a terem lugar na escola. Os professores da área de Ciências Humanas foram mais receptivos ao projeto. Chegamos a tal conclusão pelo espaço dado aos questionamentos dos alunos, e pelo próprio questionamento que os professores faziam durante a apresentação do projeto. Novamente a evidência da plausibilidade de tal hipótese veio por meio das histórias de sucesso relatadas: a grande maioria relaciona-se com as disciplinas de História, Filosofia e Língua Portuguesa. Por último, mas não menos importante, o envolvimento e comportamento dos alunos. Ainda que a

²³⁸ O número de salas de aula em cada escola é variado: no mínimo há 8 turmas por período e, no máximo 16 turmas. Trabalhamos somente com turmas dos períodos matutino e vespertino.

visita em sala de aula tenha sido feita juntamente com alguém da equipe gestora da escola (vice diretora ou pedagogas) destacou-se o interesse que os alunos demonstravam pela pesquisa (seria para cabular a aula?) e o questionamento quase unânime nas turmas: *como assim, pensar sobre como aprendemos melhor?* Nota-se que a pergunta dos alunos (realizada por diferentes alunos, em diferentes escolas) é a mesma dos professores evidenciando que não há práticas pedagógicas que aproxime discentes e docentes de tal reflexão.

Sobre as Histórias: o que querem nos contar os alunos?

Após a leitura de todas as histórias (escritas ou desenhadas) criamos quatro agrupamentos, entendidos por nós como categorias de análises: Relações Humanas, Figura do Professor, Movimento e Saberes disciplinares²³⁹, a partir dos quais as narrativas foram organizadas. Evidentemente, uma categoria não se encerra em si mesmo e adentra em outra; ao falarmos em Relações Humanas estamos também nos referindo a Figura do Professor, aos Movimentos e Saberes disciplinares. O que balizou a estratégia de análise das cartas foi aquilo que mais se destacava na narrativa como positivo, ainda que as demais categorias estivessem, indiretamente, contempladas. Passamos a tais análises e seu processo constitutivo.

A contradição está presente em todas as ações educativas porque estas se situam entre a necessidade de resolver, de forma possível, problemas cotidianos – a sala de aula é um exemplo desta necessidade e de, paralelamente, traçar metas de médio e longo prazo, visto que a escola, devido à temporalidade de sua ação sobre o sujeito, é uma instituição importante no processo disciplinarizador, pelo qual passa todo indivíduo imerso em uma sociedade. Desta forma, lida-se, simultaneamente, com mudanças e permanências entre os valores que norteiam as relações entre os sujeitos e também com o saber. É a partir desse contexto fluído que buscamos entender as histórias de sucesso pedagógico relatadas pelos alunos.

Essas histórias foram vivenciadas e relatadas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Quem são esses sujeitos? Como se constituem enquanto alunos? Bauman (2001, p. 9-15), utilizando-se de uma comparação metafórica, adjetiva os tempos atuais com os termos “fluidez”, “liquidez”. Tece a argumentação de que estamos vivendo uma fase de “poderes de derretimento” da modernidade que afetaram as instituições, alteraram a condição humana e nos levaram a repensar “velhos conceitos” que cercavam nossas narrativas: emancipação,

²³⁹ Aqui compreendidos como os conteúdos ensinados nas disciplinas na escola.

individualidade, tempo/espço, trabalho e comunidade.

Dentre muitas inquietações elencadas pelo ator, duas foram provocativas no desenvolvimento desta pesquisa: primeiro, que vivemos em uma sociedade que:

deixou de se questionar (...) que não reconhece qualquer alternativa para si mesma e, portanto, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e que dirá provar) a validade de suas suposições tácitas e declaradas” (BAUMAN, 2001, p. 30).

As histórias de sucesso pedagógico relatadas pelos alunos trazem, de uma forma ou outra, essas inquietudes e questionamentos apresentados por tais autores. Aceitando a prerrogativa de Bauman, ao ler tais histórias, questionamo-nos: como se movimentam esses professores e alunos nessa “modernidade líquida”? Nesse sentido, devido ao grande número de narrativas que colocaram em primeiro plano a relação de respeito entre aluno/aluno ou aluno/professor relacionado tal situação ao sucesso na aprendizagem, constituiu-se a categoria *Relações Humanas* composta por histórias²⁴⁰ semelhantes a destacada a seguir:

Aqui na escola aprendemos bastante sobre o bullying, a respeitar o colega independentemente de sua aparência ou de seus modos. Aprendemos que todo mundo é igual, sem diferenças. Acho isso muito importante para o respeito na escola e assim, deixar o aprendizado ainda melhor (Escola 1; narrativa 54; aluna de 6ºano).

A segunda provocação remeteu-nos a questão da autoridade. Segundo Bauman,

quando as autoridades são muitas, tendem-se a cancelar-se mutuamente, e a única autoridade efetiva na área é a que pode escolher entre elas. É por cortesia de quem escolhe que a autoridade se torna uma autoridade. As autoridades não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem escolhe; tentam e seduzem” (BAUMAN, 2001, p. 76).

As histórias de sucesso pedagógico coletadas indicaram o quanto os alunos esperam uma autoridade representada na figura do professor tanto no sentido de organizar o espaço e o tempo como no domínio do saber a ser ensinado. Narrativas nas quais a figura do professor recebeu maior destaque compuseram o grupo denominado por *Figura do Professor*. Segue uma selecionada dentre tantas:

Eu aprendo melhor quando a professora explica e a sala fica quieta. (Sem identificação;

²⁴⁰ As histórias e desenhos selecionados para compor esse artigo retratam a tipologia do grupo na qual foram agrupadas. Nem todos os alunos e alunas se identificaram (não era necessário).

Escola 6 – AFEF e EM²⁴¹, narrativa 12).

Gosto quando os professores participam das aulas conosco, quando estão de bom humor. É sempre bom. (Sem identificação; Escola 2 – AFEF e EM, narrativa 02).

No material advindo das escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a figura do professor é relacionada com maior intensidade às experiências dos alunos (Anexo 2). Muitos alunos não escrevem e expressaram-se por meio de desenhos. Para o grupo de pesquisadores envolvidos no projeto tornou-se um desafio entender as mensagens contidas nos desenhos das crianças, em sua maioria alunos e alunas do primeiro ano. Porém, trata-se de um desafio a ser vencido. Segundo Fernanda Hanauer, “no desenho é possível perceber indicativos gráficos do mundo real que é construído e apropriado pela observação e imitação do cotidiano e também do imaginário, aquele que é construído a partir da absorção da realidade” (2011, p. 7).

Muitas investigações apresentam a escola como uma instituição estagnada no tempo. Concordamos com essa assertiva principalmente quanto à forma de utilização do tempo e organização do espaço o que apareceu, recorrentemente, nas histórias de sucesso relatadas. Histórias que destacaram o *Movimento* como diferenciador no processo de aprendizagem formaram um novo grupo. Entendemos por movimento as saídas da escola; trabalhos em grupo; atividades que apontam para deslocamento dos alunos (Anexo 3), dos móveis da sala de aula enfim, que alteram a organização espacial e temporal.

Visitamos o Museu Histórico. Lá aprendemos muitas coisas sobre todas as matérias (Escola 3; narrativa 31; aluno de 3º série).

A professora fazia trabalhos em grupos e aprendemos muito sobre os assuntos. Queria que todas as professoras fossem iguais a ela (Escola 1; narrativa 142; aluno sem identificação de série).

Parece um argumento contraditório afirmar que referendamos a assertiva de que a escola é uma instituição estagnada no tempo e, paralelamente, elencamos o *Movimento* como uma das categorias na análise das histórias. Faz-se importante destacar que a escola é uma instituição que se equilibra entre contradições: é permeada por tradições no discurso e na forma homogênea que pretende ser, e se acredita ser; mas também lida cotidianamente com crianças e jovens e precisa preservar o caráter do novo, da criatividade. Entre a tradição e modernidade, eis o terreno no qual se situam as ações educativas.

²⁴¹ AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio.

Relatos de sucesso sobre a aprendizagem dos saberes históricos, ou referentes a outras áreas de conhecimento, também foram encontrados nas caixas, mas em número bem menor comparando às histórias que destacam as Relações Humanas, Figura do Professor e Movimento como importante no processo de aprendizagem. Essas cartas constituíram o grupo intitulado *Saberes disciplinares*.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem destes saberes na escola avançaram significativamente e, identifica-se uma convergência quanto “às descobertas provenientes de ramos muito distintos da ciência” (Bransford, Brown e Cocking, 2007, p. 19). São nestas convergências que buscamos os referenciais teóricos sobre a aprendizagem do conhecimento histórico.

Bransford, Brown e Cocking indicam tais convergências a partir de três aspectos: a importância que o conhecimento prévio tem no processo de aprendizagem; a necessidade de aprender conteúdos e entender tais conteúdos a partir de um arcabouço conceitual e saber organizar tais conhecimentos para recuperá-los e aplicá-los posteriormente; e, por fim, a necessidade do estudante “assumir o controle da sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los” (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 37).

Cumpramos anunciar que foram poucas as narrativas que destacaram algum conteúdo em História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A maioria dos relatos com essa característica encontra-se na fase final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A análise nas histórias que destacaram conteúdos aprendidos na área de História possibilitou-nos organizá-las quanto à forma como foram elaboradas e ao conteúdo que apresentaram. Tais histórias tornaram-se então nossas fontes para reconstruirmos o que ocorre em sala de aula quando o professor trabalha com a aula de História.

Identificamos que algumas narrativas que apresentam conteúdos de História ensinada na escola foram elaboradas e enviadas livremente pelo aluno; em outras se percebe que foram elaboradas individualmente durante a aula de um (a) determinado (a) professor (a) aproximando-se de uma “atividade”, mas sem maiores orientações; por fim encontramos também narrativas nas quais é possível identificar uma discussão prévia e coletiva sobre a disciplina.

Verifica-se que são muitas as facetas do que vem a ser compreendido como positiva. Várias narrativas trazem a utilização de recursos midiáticos como filmes e músicas aliados à

algum conteúdo ensinado; outras elencam conteúdos entendidos como mais interessantes; há aquelas que indicam para a ação do professor relacionada a forma de trabalhar com algum assunto específico.

Eu sou o E. e gostei muito de aprender sobre a Guerra de Canudos. Eu vi o filme e depois comecei a gostar de História. Antes eu não gostava. (E. Escola 2 – AFEF e EM, narrativa 23).

Aprendi muitas coisas em História como a Idade Média, sobre as crenças, democracia e ditadura. Sem nenhuma dúvida, História é a matéria mais legal. (R. F. Escola 3 – 7ª série, narrativa 50).

Na aula de História a professora passou matéria sobre as pinturas neolíticas. Eu gostei muito porque aprendi do que eram feitas. Como os homens viviam. (Sem identificação, Escola 3, AFEF, narrativa 37).

Um dia na aula de História a professora estava trabalhando sobre semelhanças e diferenças entre as pessoas e países. A gente foi conversando, conversando... Quando chegou minha vez, a professora disse que eu tinha olhos castanhos e pele leite com café! Dei risada e, depois disso, passei a gostar da aula de História, porque antes eu achava uma matéria muito chata (G.N. Escola 4 – 5ª série, narrativa 101).

Encontramo-nos na fase de produção de um livro com 200 histórias seguidas de crônicas sobre o cotidiano escolar, tecidas a partir das análises realizadas. Essa pesquisa possibilitou-nos adentrar no espaço escolar a partir de outra perspectiva, potencializada, no sentido de que essas ações de sucesso podem não ocorrer sempre, mas se ocorrem é por que são possíveis. Findando essa investigação, novas indagações se colocam como desafio: quais as circunstâncias que facilitam o desencadeamento de experiências de sucesso? Quantas e como perduram no tempo? Questões para novas histórias.

Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Juventudes Sergipanas*: relatório de pesquisa. Secretaria do Estado de Combate à Pobreza e da Assistência Social. Governo do Estado de Sergipe. UNESCO. V. 1. 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HANAUER, Fernanda. *Riscos e Rabiscos – O Desenho na Educação Infantil*. In Revista de Educação do IDEAU - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Vol. 6 –

Nº 13 - Janeiro - Julho 2011. Disponível em http://www.ideal.com.br/upload/artigos/art_135.pdf Acesso em 20 de Janeiro de 2012.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática. 1997.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007.

Anexo 1- Banner de divulgação do projeto

PROJETO HISPED

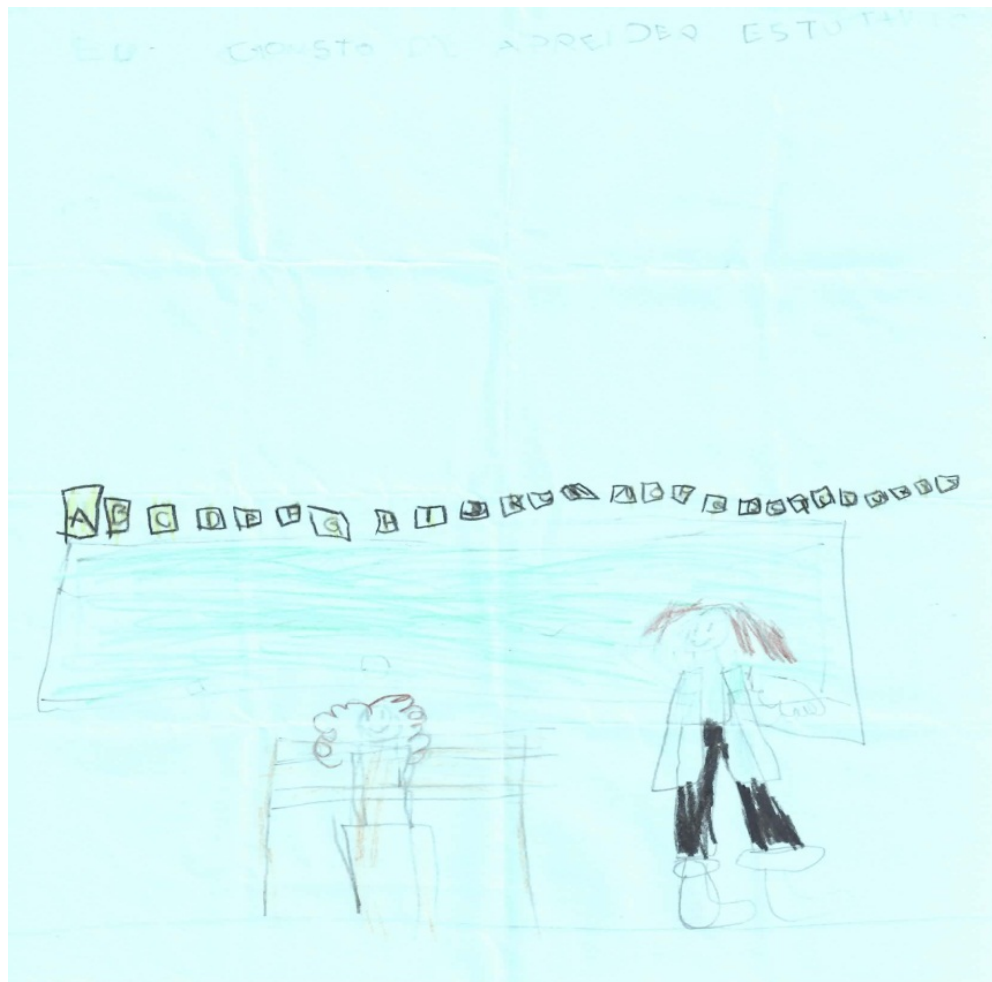
Histórias de sucesso pedagógico
Conte suas histórias.
Mostre sua escola.

É hora de contar seus melhores momentos na escola.
Envie para:
hisped@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CECA

APOIO:
CNPq **FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA**
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná

Anexo 2: Figura da professora/professor



Fonte: Acervo da pesquisa.
(Sem identificação; Escola 10 – AIEF, narrativa 26).

Anexo 3: Movimentos



Fonte: acervo da pesquisa
(ERS, Escola 10 – 1º ano; narrativa 26).

81. REFORMA RELIGIOSA, DIVERSIDADE E CONFLITOS ENTRE CATÓLICOS E PROTESTANTES: ESTUDO DE CASO DE CAMPO LARGO (PR) EM 1886

*Prof. Me. Sandro Luis Fernandes
Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag, Curitiba , Paraná, Brasil
profe.sandro@hotmail.com*

Este roteiro de estudos baseado na literacia histórica e no uso de fontes do arquivo público do Paraná, será desenvolvido com alunos da sexta série (sétimo ano) do ensino fundamental. Duas salas com aproximadamente 35 alunos por turma. Tendo como fonte histórica selecionada a A.P. 801 (indexação do Arquivo Público) que por meio de correspondências (cinco no total) apresenta o caso do professor Firmino Lourenço de Souza, funcionário público, acusado de quebrar imagens de santos e atear fogo nas mesmas. Isso ocorreu no distrito de Itaquí, na cidade de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba (PR). A etapa realizada até agora foi a seleção das fontes, e a definição da temática de acordo com as diretrizes curriculares do ensino de história da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba. O encaminhamento com os alunos terá as seguintes etapas: investigação dos conhecimentos prévios, se necessário apresentação de dados e questões atuais sobre conflitos religiosos, apresentação e estudo da fonte pelos alunos, construção da narrativa pelos estudantes, leitura das narrativas e comparações, finalmente o estudo dos conceitos substantivos relacionados à reforma religiosa.

Palavras-chave: Conflitos religiosos, protestantismo e reforma religiosa.

Este trabalho começou a ser desenvolvido a partir de um curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Trata-se do curso ***O trabalho com arquivos e a literacia histórica: teoria e prática*** com orientação da professora Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR).

Com base nas orientações iniciais sobre literacia história, que se refere a capacidade de ler o mundo com base na história. Foi apresentado o objetivo do curso que era usar documentos do Arquivo Público do Paraná para desenvolvimento de estudos com os alunos na escola onde cada professor atua, dentro das diretrizes e do conteúdo regular do ensino fundamental.

Com base nessas orientações foi escolhido o tema religião. E após seleção de documentos a alternativa para desenvolver o conteúdo substantivo reforma religiosa foi definida. Nesse sentido o conceito substantivo reforma religiosa será a base do encaminhamento conceitual do trabalho. Segundo LEE (2005) conceito substantivo trata-se da substância da história que levará ao desenvolvimento da consciência histórica. Outros conceitos no desenvolvimento do roteiro foram agregados: diversidade e conflitos, além de catolicismo, protestantismo, luteranismo, calvinismo e presbiterianismo.

No encaminhamento do curso citado, foi realizada visita ao Arquivo Público do Estado

do Paraná (DEAP). Nessa visita foi apresentado o espaço e encaminhada as temáticas proposta pelo professor. Na segunda visita de posse de alguns documentos selecionados pela equipe do Arquivo foram selecionados os documentos descritos no item C a seguir:

- A. Dossiê: Associação de Entidades Católicas do Paraná. Número 0067, Top. 8. Período: 1978 (5 páginas). Revisado em 03/06/2004.
- B. Dossiê: Associação Cultural Afro-brasileira do Paraná. Número 0060, Top. 8. Período 1982 (1 página). Revisado em 03/06/2004.
- C. AP. 801 (indexação do Arquivo) – página 147 a 153. Cinco cartas. Envolvendo o Padre Antonio Machado Lima, vigário da paróquia de Nossa Senhora da Piedade da Cidade de Campo Largo (PR), o professor Firmino Loureço de Souza (convertido ao luteranismo) e a Diretoria Geral da Instrução Pública do Paraná. As correspondências datam de 1886 e 1887.

Após leitura dos documentos o último foi selecionado por se tratar de conflito religioso local (Campo Largo faz parte da religião metropolitana de Curitiba – PR) que tem sua origem na intolerância da diversidade religiosa no fim do século XIX. Além disso os documentos se aproximam da temática das diretrizes pedagógicas e também compõem discussão presente no material didático adotado na escola (PELLEGRINI, DIAS e GRINBERG, 2009).

Em relação aos demais documentos: o primeiro tratava de ações pedagógicas e reivindicações dos grupos ligados à educação católica; e o segundo da organização de um grupo de estudos interdisciplinar das religiões afro-brasileiras. Foram descartados por não serem adequados à temática escolhida.

Planejamento das atividades com os alunos

A proposta deste artigo é apresentar os estudos preparatórios do roteiro didático organizado com base na educação histórica. De acordo com BARCA (2004), o objetivo ao projetar uma aula de história é: interpretar fontes, compreender o contexto e a comunicação. E ainda, mais importante que os conteúdos são as competências a desenvolver nos alunos. Portanto a leitura das fontes e a interpretação farão parte desse roteiro proposto.²⁴² Bem como

242

Lembrando que esse artigo será apresentado antes dessa aula-oficina ser realizada com os alunos do 7º Ano da Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag de Curitiba.

a produção de narrativas como uma das etapas do processo junto aos estudantes.

O trabalho será organizado da seguinte maneira:

Conhecimentos prévios dos alunos

- O que é diversidade? O que são conflitos religiosos? Protestantismo?

Inicialmente a turma conversará e depois os estudantes produzirão textos sobre os temas desse item. Se necessário, o tema conflito será tratado isoladamente do conceito religião. Os conhecimentos prévios são necessários, segundo SCHMIDT e CAINELLI (2010):

“A valorização dos processos do conhecimento torna-se um dos focos da aprendizagem, o que significa também a necessidade de levar em conta os conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios ou tácitos que os alunos trazem para a escola, relacionados com cada conhecimento a ser aprendido. Levar em consideração esses conhecimentos prévios é importante porque eles influenciam de maneira significativa o modo como os alunos percebem, interpretam e organizam sua aprendizagem, matizando suas capacidades de aquisição de novos conhecimentos.” (p. 66)

Nesse momento levantar também onde e com quem os alunos aprenderam sobre os conceitos. O item a seguir só será levado em conta de acordo com as necessidades da turma, ou seja, se a investigação dos conhecimentos prévios tiver muitas lacunas.

Apresentação de dados atuais:

- Atualizar as discussões com os conflitos religiosos atuais: guerras, preconceitos, etc.
- Dados históricos e atuais sobre religiões no Brasil (fonte IBGE).

Apresentação da fonte documental para os alunos:

- Estudo dos documentos (correspondências do caso).

O uso do documento em sala seguirá alguns passos de acordo com SHMIDT e CAINELLI (2010): identificar qual tipo de fonte se trata; informar o que documento traz; apresentar a natureza do documento; analisar a datação e o autor. As informações preliminares fornecidas pelo professor indicarão, portanto: quem é o autor (papel social)? O que é o texto (gênero)? Quando (conjuntura)? Por quê (motivação do autor)? Para que (intenção/objetivo do autor)?

As explicações dos conteúdos dos documentos ocorrerão durante as leituras, apresentando/discutindo/aprofundando os conceitos. O entendimento do contexto, bem como as reflexões sobre o mesmo, acompanharão esta etapa. Tendo como base as questões sugeridas pelas autoras SCHMIDT e CAINELLI (2010):

“Cada documento exige um instrumental crítico particular, mas a crítica de qualquer documento deve começar pela identificação dos temas e dos argumentos, com a ajuda de questões ou problemáticas, como “O documento corresponde ao que se procura saber sobre os fatos estudados?”, “O documento dá informações falsas ou deforma e oculta informações?”, “O documento contradiz outros documentos ou está de acordo com eles?” e “O documento revela algumas intenção de seu autor?”.” (p. 123)

Os documentos:

- I. Correspondência do padre Antonio Machado Lima, vigário da Paróquia de Nossa Senhora da Piedade, do município de Campo Largo (PR), **23 de novembro de 1886**. Destinatário: padre João Evangelista Braga (Vigário Geral Forense da Província do Paraná). Denúncia ao professor protestante Firmino Lourenço de Souza por quebrar imagens de santos, atear fogo nas mesmas e fazer pregações protestantes.
- II. Correspondência do padre João Evangelista Braga (Vigaria Geral Forense do Paraná em Curitiba), **25 de novembro de 1886**. Destinatário: Joaquim d’Almeida Faria sobrinho (Presidente da província). Reencaminhada para Diretoria Geral da Instrução Pública do Paraná. Encaminhamento do ofício do Padre Antonio Machado Lima, vigário da Paróquia de Nossa Senhora da Piedade, do município de Campo Largo (PR), com a denúncia ao professor Firmino Lourenço de Souza.
- III. Correspondência do professor Firmino Lourenço de Souza. Itaquí, Campo Largo (PR), **22 de dezembro de 1886**. Destinatário: Antonio Ribeiro de Macedo (Chefe da Superintendência de Ensino Obrigatório de Campo Largo). O professor, que considera a si e sua família como protestantes após novo batismo, justifica o fato de não adorar imagens, citando a Bíblia. Bem como informa que adapta o catecismo de sua religião às aulas. Porém nega a acusação de ter quebrado imagens e atear fogo conforme informa o padre que o denunciou.
- IV. Correspondência do superintendente Antonio Ribeiro de Macedo, Campo Largo (PR), **28 de dezembro de 1886**. Destinatário: Luis Antonio Pires de Carvalho e Albuquerque (Diretor Geral da Instrução Pública). Trata-se da correspondência mais longa com ponderações a respeito do caso e recomendação da exoneração do professor Firmino Lourenço de Souza.
- V. Correspondência do diretor Luis Antonio Pires de Carvalho e Albuquerque (Diretoria Geral de Instrução Pública do Paraná), **08 de janeiro de 1887**. Destinatário: Joaquim

d'Almeida Faria Sobrinho (Presidente da província). Solicitação da rescisão do contrato do professor Firmino Lourenço de Souza.

VI. Publicação no Jornal Gazeta Paranaense, **12 de março de 1887**. Expediente do presidente da província do mês de janeiro. Destinatário: Tesouro provincial. Informação da rescisão do contrato do professor Firmino Lourenço de Souza desde **15 de janeiro de 1887**, conforme rescisão do contrato lavrado pela diretoria geral da instrução pública.

VII. História da Igreja Presbiteriana do Brasil (1859-1959). Autor: Alderi Souza de Matos²⁴³. Apresenta personagens importantes da história da Igreja Presbiteriana no Brasil. E o alfabetizador Firmino Lourenço de Souza é considerado leigo destacado.

No decorrer das atividades serão projetados os documentos originais, mas os alunos manusearão a transcrição dos documentos. Pois nem todos os documentos tem legibilidade para leitura dos estudantes. Em grupos a leitura ocorrerá de acordo com as datas elencadas anteriormente.

Construção da narrativa pelos estudantes

- Desenvolvimento de narrativas a partir da leitura do documento.

Após indagações sobre os documentos os alunos produzirão narrativas com base na interpretação e crítica dos mesmos. Primeiro a explicação deverá confrontar conhecimentos, contextualizar e criticar o documento (o documento é confiável, dá conta de justificar o fato e tem intenções?). Depois disso os estudantes escreverão o comentário historiográfico com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Leituras das narrativas/comentários

- Análise de narrativas diferentes a partir dos entendimentos diferentes da situação pelos estudantes.

O professor fará leitura das produções, e após essa avaliação, será feito retorno aos estudantes com comentários sobre características da produção historiográfica e da narrativa produzida pelos mesmos. Cuidados como o anacronismo, apenas descrição sem explicação, explicações sem relações, estereótipos e explicações com base no cotidiano do autor da narrativa. Destaque para as explicações que estabeleçam relações entre sujeitos, contextualização, marcos espacial e temporal. Apresentando também contexto material e

243

http://thirdmill.org/files/portuguese/93530~11_1_01_9-47-54_AM~Hist%F3ria_da_Igreja_Presbiteriana_do_Brasil_I.html, acesso em 04/07/2012.

ideias mais amplas que levam a compreensão histórica, ou empatia histórica, segundo LEE (2003):

“(...) a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agente fizeram.” (p. 20)

Se necessário, aprofundar conceitos que não foram discutidos/estudados durante os estudos dos documentos. Iremos à próxima etapa:

Aprofundamento em conceitos substantivos

- Estudar conceitos substantivos: cisma, protestantismo, reforma religiosa, luteranismo, calvinismo e presbiterianismo.
- Apresentar o caso para entendimento da situação no Brasil e a religião católica no fim do Império brasileiro.

Considerações

O objetivo desse trabalho é apresentar um roteiro de educação história que possa desenvolver competências históricas nos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Curitiba (PR). Claro está que são competências em progressão, principalmente no que tange a profundidade dos conceitos substantivos. A intenção será acompanhar o desenvolvimento dos alunos, principalmente “nas competências a desenvolver e não nos conteúdos a ‘dar’.” (BARCA, 2004, P. 135). Mas por questões de organização e planejamento burocráticos, esse roteiro de estudos levará em conta também o conteúdo a ser desenvolvido de acordo com as diretrizes de História da Prefeitura Municipal de Curitiba (PR).

O processo levará em conta uso das fontes, compreensão, interpretação e a narrativa por meio da produção de comentários a respeito das fontes e da história do professor Firmino Lourenço de Souza. Os alunos terão retorno avaliativo considerando o senso comum e a consciência histórica (científica). A diversidade das produções que poderão ocorrer levarão a tratamentos diferenciados quanto ao desenvolvimento de competências. Inicialmente o trabalho será em grupo, mas levará a acompanhamentos mais individualizados quando do desenvolvimento de alguns estudantes.

O trabalho está incompleto e no fim desse ano dará origem a um novo artigo que avaliará os resultados alcançados pelo professor e pelos estudantes. Trata-se de atividade que

deverá sempre ser revisada e aprimorada, pensando nos interesses dos educandos e aproximando as temáticas dos estudantes com foco nas competências a desenvolver.

Referências:

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (ORG.). **Para uma educação histórica em qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- 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. Tradução: Clarice Raimundo. <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>
- _____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. Tradução de Júlia Castro e Marília Gago. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e museus**. Actas das 2as jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.
- PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

82. AS TRANSFORMAÇÕES NO CALÇADÃO DE LONDRINA: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Silvana Muniz Guedes
munizguedes@gmail.com²⁴⁴

Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Sandra.oliveira@sercomtel.com.br²⁴⁵
UEL – Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

O presente artigo é resultante das ações do projeto *A lente capta o que o coração sente: permanências e transformações no patrimônio arquitetônico da cidade de Londrina*, parte integrante do PIBID/Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, e aborda as principais transformações em um lugar específico da cidade de Londrina: o calçadão. Entende-se que o estudo desse, a partir de análise de fontes, é temática significativa para o ensino de História no Ensino Fundamental. Para tessitura das análises aqui apresentadas utilizou-se fontes orais, escritas e imagéticas como relatos de jornais, além de pesquisas bibliográficas. Traçando uma linha do tempo sobre os impactos sociais causados em cada transformação do calçadão, o objetivo é realizar reflexões e elaborar material didático a partir do resgate histórico sobre o lugar em questão tendo por linha narrativa as reformas realizadas no espaço em questão. No ano de 2011, durante a retirada do piso, uma parte do passado esquecida por alguns e não vista por outros se tornou presente: os desenhos de ramos de café que enfeitavam a praça Gabriel Martins na década de 1970. Trata-se de um trabalho em andamento. Nesse artigo apresentamos os resultados das pesquisas bibliográficas assim como de entrevistas realizadas. Relatamos de forma breve as ações a serem realizadas e que culminarão com a produção de material didático a ser disponibilizado para as escolas (fase posterior do projeto). O desenvolvimento desse trabalho conta com o apoio financeiro da CAPES.

PALAVRAS CHAVES: ensino de História; memória, patrimônio histórico; identidades.

²⁴⁴ Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista PIBID – CAPES.

²⁴⁵ Docente do Curso de Pedagogia e Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do PIBID – PEDAGOGIA/UEL.

Os primeiros registros de calçada ou ruas de pedestres que se tem conhecimento são de 1951, na Alemanha. Na Europa, lentamente foram surgindo mais ruas com estas características. Entretanto, foi a partir da década de 1970, com o aumento da frota automotiva, que o conflito entre pedestre e veículo intensificou, possibilitando a criação de inúmeras ruas de pedestres pelo mundo, passando a integrar as espacialidades urbanas.

No fim da década de 1960, o Brasil passa por um período de revitalização urbana embasado em objetivos inovadores quanto à construção das identidades históricas e culturais. Buscando respeitá-las e criando um projeto com características locais, Curitiba foi pioneira na criação das ruas de pedestres transformando sua rua principal, a XV de Novembro, na primeira rua de pedestres do Brasil, que passou a ser conhecida também como “Rua das Flores”.

Na mesma linha de Curitiba, Londrina, localizada no norte do estado do Paraná, uma cidade considerada “nova” com pouco menos de 80 anos, foi a primeira cidade do interior do Brasil a possuir essa rua de pedestre. Na historiografia tradicional sobre o processo de colonização da cidade destaca-se a propaganda com ênfase nas terras férteis para o plantio. A empresa responsável por esse processo, a Companhia de Terras Norte do Paraná (CNTN), vendia a idéia da terra da promessa, onde haveria rápida prosperidade atraindo assim pessoas de diversas partes do país e do mundo.

Calçada ou rua de pedestres.

Gosling e Maitlanda (apud. Januzzi, 2006) explicam que a criação de ruas de pedestres, no centro das cidades, foi parte de uma estratégia maior para equilibrar mudanças que incluíam rupturas no tráfego de veículos e alterações nos hábitos de fazer compras.

Em sua tese de doutorado Januzzi (2006) aponta que em diversos projetos, as ruas de pedestres começam a partir da rua principal da cidade. Dessa maneira, as ruas de pedestres, devem ser um lugar agradável para as pessoas favorecendo a interação social com espaços para o pedestre caminhar, conversar, sentar, brincar. As atividades promocionais como espetáculos, feiras, comícios, desfiles, devem ser pensadas levando em consideração as diversidades humanas, ou seja, para todos os grupos de idades e para os portadores de deficiências.

É fato que, na maioria das vezes a iniciativa de ser criar uma rua de pedestres está relacionada com o favorecimento às compras, atraindo clientes. Um dos principais objetivos dos comerciantes é o de proporcionar ótimas condições de consumo, diversificando oferta de mercadorias e serviços, a criação de um ambiente agradável, de atrativos voltados para o público e horários diferenciados. Medidas que podem representar maior satisfação aos usuários e resultar em rentabilidade aos investidores. De certa forma, pode-se inferir que as “ruas de pedestres” são precursoras dos shoppings centers.

Os calçadões no Brasil

Com o crescimento da população nas cidades brasileiras e a popularização do automóvel, a mobilidade e deslocamentos no centro das principais cidades brasileiras foi se tornando cada vez mais difícil, uma vez que ruas e calçadas não foram preparadas para suportar a demanda de pessoas e veículos, fato este que contribuiu, em parte, para criação das ruas de pedestres – calçadão, que foram surgindo de forma intensiva no Brasil, configurando-se praticamente como um modismo político na década de 1970.

Assim como em outros países, no Brasil os calçadões possuem certos objetivos no que se refere ao planejamento. São fechados para veículos, exceto para o acesso dos moradores e proprietários de imóveis deste local, dos serviços de emergência e de carga e descarga em horários especiais, limitando-se os veículos a circularem em áreas periféricas. O piso costuma receber um revestimento próprio, em geral com pedras formando desenhos geométricos para se diferenciar do piso de paralelepípedo e asfalto.

O calçadão da Rua XV de Novembro em Curitiba - Paraná levou em consideração todas estas iniciativas de se criar um “calçadão”. Localizado entre edifícios que contam a história de Curitiba, tornou-se uma rua de pedestres importante tanto para o comércio como para a história da cidade. Na rua foi adicionado o piso de petit-pavé, um novo mobiliário urbano e foram realizadas algumas ações de despoluição visual. O projeto incluiu também a restauração de antigos edifícios e o funcionamento de feiras de artesanato, o que culminou em um importante ponto comercial e de encontro de pessoas. Este feito foi fortemente divulgado e repetido em diversas cidades do Brasil como São Paulo, Rio de Janeiro, Florianópolis, Londrina, Juiz de Fora, Bauru, Ponta Grossa, e em muitas outras cidades e de diversos tamanhos.

O Calçadão de Londrina

O plano de Londrina foi elaborado e aprovado em Londres no ano de 1929. Na malha projetada da cidade na década de 30, foram destinadas áreas para a igreja matriz e para praças onde atualmente se localizam a Catedral e as praças Marechal Floriano Peixoto, Gabriel Martins, Sete de Setembro, Willie Davis e Primeiro de Maio, além do Bosque. Dessa maneira, a cidade foi crescendo a partir da igreja, precisamente pela Avenida Paraná.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, Londrina adentra em um período de crescimento populacional e enriquecimento. A Avenida Paraná, localizada no centro, se estabelecia como principal rua comercial da cidade, e era ponto de referência quando se falavam de Londrina. Tratava-se também da principal via de ligação entre as cidades de Cambé – Londrina – Jataizinho (Jornal Folha de Londrina, 21 de agosto de 2005).

Após a pavimentação na década de 1950 tal espaço transformou-se no ponto de encontro de pessoas que iam passear, comprar, bater papo, intensificando o *footing* naquele local (YAMAKI, 2006). Paralelamente, conforme ia se consolidando como principal ponto de passeio e referências da cidade, intensifica-se o fluxo de veículos e pedestres pela avenida.

Londrina, nos anos de 1950, emergiu no cenário nacional como importante cidade do interior do Brasil. Neste período, apresentou considerada expansão urbana em razão da produção cafeeira no norte do Paraná. Nesta década a população passou de 20.000 habitantes para 75.000, sendo que quase metade se encontrava na área rural. Na década de 1970, Londrina, conforme consta no site oficial da cidade (<http://www.londrina.pr.gov.br>) já contava com 230.000 habitantes. O rápido crescimento populacional e econômico demandou transformações principalmente no centro da cidade.

Nesse contexto, o prefeito da época, Antônio Casemiro Belinatti, juntamente com outros representantes de Londrina percebeu a necessidade de criar um espaço para pedestre. O projeto seria desenvolvido no espaço ocupado pelas quatro praças (Gabriel Martins, Willie Davis, Primeiro de Maio e Sete de Setembro), tendo como modelo o calçadão de Curitiba, capital do Paraná. O intuito era tirar o fluxo de veículos do anel central e dar espaço a população circular livremente, conforme apresenta o jornal Folha de Londrina:

“A Prefeitura queria modernizar o centro [...] havia a necessidade de

reorganizar o sistema de circulação do anel central privilegiando o comércio e o lazer.” (29/08/2003, p.3)

Sendo assim, no final da década de 1970, o centro da cidade teve uma grande modificação, a implantação do Calçadão. O projeto foi apresentado à imprensa em 31 de maio de 1977, e divulgado em matéria de capa pela Folha de Londrina:

O centro de Londrina passará por uma reurbanização quase completa, segundo o projeto apresentado ontem pelo prefeito Antonio Belinatti e outras autoridades e à imprensa, pelo arquiteto Jaime Lerner e sua equipe, que vieram especialmente para este fim. Será criada a “rua de pedestres”, ao tempo em que passarão por completa transformação as praças Primeiro de Maio, Willie Davis e Marechal Floriano, bem com as áreas adjacentes ao Bosque. (...) A urbanização compreenderá áreas de lazer, como quiosques, bares, sorveterias, telefones, bancas de revistas, palco para “roda de música”, abrigos para comercialização artesanal, teatrinho para crianças (...) ao tempo em que se estabelecerá mudanças no sistema viário, afastando da área central o automóvel. (Jornal Folha de Londrina, 31 de maio de 1977).

No entanto, houve grande polêmica após o anúncio do projeto, pois os comerciantes eram contra a obra, alegavam que “perderiam clientes”, pois estes teriam que estacionar seus veículos longe das lojas, dificultando o acesso às mesmas. Apesar das polêmicas, o calçadão foi construído.

O desenho original possuía o contraste entre o preto e branco, em formas geométricas, o que resulta em um efeito plástico de luz e sombra, realizado sobre pedra portuguesa em *petit-pavé*. O desenho é de autoria do arquiteto Hely Brêtas Barros.

O projeto das praças

Antes destes feitos pela criação do calçadão, houve uma tentativa de modernização das quatro praças centrais de Londrina uma vez que as praças serviam apenas como áreas verdes. O objetivo era de tornar esses espaços um ponto de maior concentração popular, inserindo equipamentos que permitiriam atividades comunitárias.

A idéia inicial é destinar exclusivamente aos pedestres trechos fronteiras as praças Gabriel Martins, Willie Davis, Primeiro de Maio

e Sete de Setembro. Nesses locais serão implantados bancas com informações turísticas, exposições artísticas, lanchonetes (Folha de Londrina, 26/03/1975).

Panayote Saridakis, arquiteto grego coordenador do projeto especificava a Praça Gabriel Martins, para a primeira implantação do plano de reurbanização do centro. Yamaki (2006) em seu livro Labirinto de Memórias confirma esta idéia ao afirmar que esta praça tem uma conotação comercial, o que viria a contribuir e muito para o progresso da cidade.

Sendo assim, o então prefeito de Londrina José Richa aprovou um projeto para modernizar esta praça. De autoria do Arquiteto Grego Sr. *Panayote Saridakis*, conhecido *Takis*, teve a intenção de homenagear e dar título a Londrina como a “*capital do café*”.

foi feito desenhos de ramos, flores e grãos do pé de café que seriam implantados na praça com placas de cimento coloridas com pigmentos, placas de cimentos por causa da durabilidade... (Entrevista com Takis, 2012)

Na entrevista realizada com o Sr. Takis, o mesmo destaca que o projeto foi apresentado a administração e obteve aprovação de todos. Porém, houve rejeição por parte dos comerciantes que tinham o costume de deixar seus automóveis estacionados por ali, em especial os taxistas que eram contrários ao fechamento das ruas no contorno da Praça Gabriel Martins. Sr. Takis, juntamente com os engenheiros de obras, reuniu os funcionários e em uma manhã começaram os trabalhos

A reclamação dos comerciantes e taxistas foi diminuindo com o tempo e, quando perceberam que as alterações atraíam mais público para o espaço, potencializando o comércio, começaram a gostar da “modernização”.

Esta reforma incluiu a modificação do piso, instalação de alguns itens de decoração e iluminação, como bancos, floreiras, play ground, quiosques, dentre outros. As placas com os desenhos foram então instaladas na Praça Gabriel Martins e a rua que contornava o famoso cinema Cine Augustos foi fechada transformando-a em praça.

Segundo o Sr. Takis, a população recebeu com orgulho os desenhos pois deu “um ar” de alegria ao centro da cidade. A prefeitura considerou “*bem sucedida a reurbanização da*

Gabriel Martins.” (Folha de Londrina, dez.1976) e que este feito serviria de exemplo para obras em outras praças no centro da cidade.

Na pesquisa realizada em jornais não foram encontradas fotos da reforma e nem da inauguração. O primeiro registro iconográfico nos jornais sobre essas flores aparece em uma propaganda de lojas em torno da Praça Gabriel Martins na qual convida a população para frequentá-la.

“A nova Praça Gabriel Martins é o coração de Londrina. Com ela a cidade ficou mais humana e a comunidade se beneficiou. Vá sempre lá. Neste natal há apresentações de cânticos natalinos. Ao povo, com votos de excelentes festas e prosperidade em 1977, as homenagens das seguintes lojas...” (Folha de Londrina 24/12/1976, p. 13)

O que se pode perceber é que essa foi a primeira atitude que impulsionou Londrina a modernização do centro da cidade. Pois, no ano seguinte houve a troca da administração da cidade e com ela a construção do calçadão de Londrina, nas décadas seguintes houve várias reformas e com elas e o tempo foram sepultando as memórias sobre as “flores do calçadão”.

No entanto, durante a reforma em 2011, no trecho da Praça Gabriel Martins um fato chamou a atenção de muitas pessoas que passavam por lá: e foi até notícia de jornais locais.

Obras no Calçadão revelam parte da história de Londrina

Ao retirar o petit pavé da Praça Gabriel Martins, operários descobrem o antigo piso com placas coloridas.

A terceira etapa da remodelação do Calçadão, realizada no trecho compreendido entre a Rua Professor João Cândido e Avenida São Paulo, trouxe à tona uma parte esquecida da história de um dos maiores cartões postais de Londrina. Na retirada do petit pavé que cobria o trecho, os operários da Visatec –responsável pela obra – encontraram um dos pisos que revestiam a Praça Gabriel Martins, originalmente localizada naquela área. [...]

Tratava-se das placas de cimento no formato de flores instaladas há mais de 30 anos neste local.

Esse “achado arqueológico”, considerando que a cidade tem menos de 80 anos,

foi o mote para a pesquisa que deu origem a esse texto e a partir do qual se elabora um material didático para ser trabalhado nas salas de aula do ensino fundamental.

O processo de pesquisa foi lento devido a não existência de registros sobre o fato. De certa forma, em linhas gerais não se deu muita importância ao “achado arquitetônico” que reviva a memória da cidade em torno de seu processo de urbanização. e, na semana posterior, prosseguiu-se com a reforma removendo o piso da década de 1970 transformando-o em entulho de construção.

Mapeando as informações da matéria publicada no jornal de Londrina em agosto de 2011 (apresentada anteriormente nesse texto) localizou-se e entrevistou-se o Sr. Rodolfo Horner, engenheiro aposentado da Prefeitura aposentado que, gentilmente, forneceu valiosas informações, dentre as quais o nome do arquiteto que planejou as tais flores e galhos de café na Praça Gabriel Martins, Sr. Panayote Saridakis.

O calçadão de Londrina, em 1989, expandiu-se ao longo de três quadras e transformou o modo de viver das pessoas que por lá transitam. Frequentemente é apontado na mídia como o “coração” da cidade (reportagem da RPC TV 2010). De certa forma, o espaço cumpre sua função social e cria condições de convívio social, propício para utilização cotidiana, passeios, compras, facilidade de locomoção ou observação da paisagem. Trata-se de um local no qual a população organiza manifestações e protestos.

EM 2011, o calçadão de Londrina passou por outra reforma significativa como a substituição do piso petit-pavé pelo *paver*, alterando assim as cores e o material do piso, execução de galerias para a captação de águas pluviais, substituição do mobiliário urbano, melhorias para acessibilidade, instalação da iluminação pública, entre outros itens. Foram retiradas bancas de revistas, lanchonetes, choperias e floriculturas. Tais alterações, como nas demais reformas, geram polemicas e discussões entre populares, comerciantes e estudiosos. Alguns aprovam, outros não. Alguns questionam a perda da identidade do calçadão como patrimônio histórico como consta em artigo publicado na Folha de Londrina em 14 de agosto de 2011, assinado por Humberto Yamaki.

Londrina deveria considerar como prioridade o tombamento do calçadão com o que resta do piso petit pavé. (Yamaki, apud. Jornal Folha de Londrina 14/08/2011)

Também o Sr. Rodolfo Horner engenheiro aposentado da PML diz que o calçadão

da cidade de Londrina está fortemente relacionado na imagem mental dos habitantes e um dos fatores que contribui para esta relação está no desenho do piso.

O que se pode perceber é que o desenho é muito parecido, no entanto apesar de possuir mais cores elas são mais apagadas e o material também é diferente. Ao que se demonstra, podemos inferir que houve certa preocupação em relação à preservação da identidade do calçadão, mas o resultado é bastante questionável.

Sobre o processo de construção do material didático e a identidade histórica

Diante do exposto e dos estudos realizados até o momento, algumas considerações podem ser feitas no que se refere à conexão entre as alterações desse espaço público importante da cidade e a constituição de identidades, conceito este tão caro ao ensino da História. Resgatar essas fontes e possibilitar aos alunos que transitem pelas memórias da cidade tendo as reformas do calçadão como cenário de fundo possibilita uma compreensão mais adensada sobre a história da cidade a partir de diferentes vieses que entrelaçam aspectos arquitetônicos, políticos, econômicos e culturais.

Não se preservou as flores projetadas pelo Sr. Panayote Saridakis, assim como também, talvez, não se preserve o piso de petit pavé preto e branco (há indicações que parte do mesmo será mantida em frente ao Cine Teatro Ouro Verde). O que se guarda do passado para lembrar no presente é sempre escolha e responsabilidade do homem contemporâneo. Nesse sentido, resgatar imagens e textos sobre os processos de reforma do calçadão, os, aspectos relacionados a esse espaço da cidade e a partir dos mesmos elaborar materiais didáticos para que os professores possam trabalhar com essas temáticas em sala de aula é de suma importância

Não devemos, pois, criar nas crianças um desdém pelo fato de não terem preservado as flores da praça. O papel o educador é o de propiciar uma reflexão nos alunos em torno desta questão. O que aquelas flores representaram na época? As lembranças de família, as intenções naquela época e agora. A partir desses questionamentos e de outros, através da possibilidade de permitir ao aluno o acesso a esses arquivos e a visualização da evolução deste espaço, há uma possibilidade de o aluno das séries iniciais construir uma

identidade da cidade em que vive e em decorrência de sua identidade também.

Cooper (2006) aponta que aprender sobre o passado integra o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Sendo assim é possível que a criança a partir de seus conhecimentos fragmentados do senso comum sobre o seu passado, mais o direcionamento provocado pelo professor, possa gradativamente construir sua identidade e do local que a cerca.

Para tanto, Cooper (2006) ainda aponta que é possível engajar as crianças no processo de investigação histórica, pois:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER. 2006, p.172-173)

Para se trabalhar educação histórica com as crianças Cooper (2006), nos mostra alguns parâmetros como: iniciar uma discussão sobre o tempo e as mudanças nas vidas das próprias crianças e quais implicações elas trouxeram, e assim o professor irá sequenciar os fatos explicando em outras palavras a passagem do tempo; através de fotos, por exemplo, as do calçadão, as crianças podem fazer relações com suas vidas, do tipo: o que sua mãe fazia neste espaço e o que você faz?

Através destes e de outros direcionamentos do professor o aluno irá construindo seu saber em relação a educação histórica. Gradativamente irá aprendendo a buscar e sequenciar fontes, ampliara seu vocabulário, e a cada passo dado fará interpretações e questionamentos diferentes.

Aprender sobre o passado, de acordo com Cooper (2006), por mais distante que seja nos permite compreender quem somos como nos relacionamos, nos comportamos e agimos, bem como os outros também, e assim contribuímos para o nosso e o outro, desenvolvimento pessoal, social e emocional. Nesse ponto, o professor ao auxiliar os alunos na construção de sua identidade estará fazendo com que eles respeitam as culturas alheias, as suas e possam considerar as conseqüências das ações.

Porém para que isso ocorra de maneira satisfatória para o aprendizado do aluno a

maneira como o professor direcionará este aprendizado histórico fará toda a diferença. Para Barca (2004), o professor tem que assumir o papel de investigador, para que ele possa compreender e ajudar modificar positivamente os conceitos dos alunos.

O Aluno tem um papel ativo na construção de seu conhecimento em sala de aula, junto com o professor poderão construir atividades diversas e intelectualmente desafiadoras (Barca, 2004).

No que tange a disciplina de história poderão ler diversas fontes históricas com diversas mensagens e cruzá-las na intenção de validá-las; procurar entender situações humanas e sociais em diversas épocas; levantar questões e hipóteses; dentre outros.

Ao planejar suas atividades o professor levará em consideração algumas vertentes que para Barca (2004), são desejáveis atender: trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais manifestadas pelos alunos; propor questões orientadas e problematizadoras; integrar tarefas em situações diversificadas e avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos das aulas.

Sendo assim, o material didático que se desenvolverá partindo da pesquisa do Calçadão de Londrina, será de maneira a atender as necessidades pedagógicas do aluno e da escola em termos de construção de identidade histórica. Pois,

Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da história que é produzida no manual ou pelo professor. A interpretação do contraditório, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno.

È por esse caminho que tal projeto prossegue.

Referencias:

“A IDÉIA NÃO É CRIAR UMA NOVA CURITIBA”. Folha de Londrina, 01/06/1977. p. 24.

BARCA, Isabel. Aula de 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 Moinho, 2004, p.131-144

CENTRO DE LONDRINA PASSARA POR TOTAL REURBANIZAÇÃO. Folha de Londrina, 01/06/1977. p. 24.

COOPER, Hillary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p.171-190. 2006. UFPR

Fotos disponíveis em www.google.com.br/fotoslondrina.

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=923272> ACESSADO EM 03/11/2011 AS 18:34

JANUZZI, Denise de Cássia Rossetto. **Calçadas: a revitalização urbana e a valorização das estruturas comerciais em áreas centrais**. 2006. 318 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JANUZZI, Denise de Cássia Rossetto. **O desenvolvimento de Londrina e as transformações nos espaços públicos da região central**. *Semina: Ciência Sociais e Humanas*. Londrina, v. 26, p. 87-94, 2006.

MUDANÇAS DA ESTRUTURA URBANA. Folha de Londrina, 01/06/1977. p. 01.

REFORMA PÕE CALÇADÃO NA BERLINDA. Jornal de Londrina. 15/04/2010. Disponível em <<http://www.jornaldelondrina.com.br/online/conteudo.phtml?tl=1&id=992850>> acesso em 17/03/2011.

YAMAKI, Humberto. *Iconografia Londrinense*. Londrina: Humanidades, 2003.

83. LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Solange Maria do Nascimento - UFPR

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – UFPR

Este trabalho propõe relações entre Literatura e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal perceber se as narrativas literárias oportunizam as crianças a percepção da passagem do tempo e a compreensão do passado. Observa-se, portanto, as relações temporais e de que modo os manuais didáticos exploram este recurso. Além disso, procura-se qual a função da literatura no processo de alfabetização e letramento. Para tanto foi levantada como hipótese que a verdade pode não ter influência no processo de alfabetização, pois o fato está na aquisição e percepção da passagem do tempo por crianças de 06 a 10 anos de idade. A revisão literária que deu arcabouço teórico à pesquisa baseia-se em Bakhtin (1986, 1992, 1999), Soares (1998, 2010), Cagliari, (1998), Scholze e Rösing (2007), Eco (2003) e Aguiar (2003) para as discussões relacionadas ao Letramento e à Literatura. Os teóricos da Educação Histórica que dão suporte à pesquisa são: Rüsen (1992, 1993, 2001), Solé (2011,...), Cooper (2012), Dubet e Martuccelli (1996). A pesquisa inicial foi realizada em uma coleção dedicada à História aprovada pelo PNLD 2013, elaborada por duas pesquisadoras em Educação Histórica. A análise preliminar mostra que as professoras ao produzirem o seu material utilizaram a Literatura como fonte, mas em alguns momentos os encaminhamentos de leitura e de atividades conduzem para o Letramento.

84. CINEMA E O OLHAR DE ESTUDANTES PARA “LIBERDADE” A PARTIR DE UM PROJETO

Stéphany Khatariny Portugal - IFG / Campus Goiânia

*stephanyportugal@gmail.com**

Resumo: No ano de 2010, o curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), iniciou o projeto, programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID). Pensando na formação de professores aptos para o Ensino Básico, o PIBID proporcionou aos alunos da licenciatura, contato com a dinâmica escolar, dando oportunidade de buscarmos métodos, técnicas e práticas diferenciadas para superarmos os problemas da escola-campo (Colégio Estadual do setor Finsocial) em que atuamos, então desenvolvemos um subprojeto que relaciona cinema, suas linguagens e história, de modo que os alunos pudessem analisar os conceitos históricos com senso crítico. Um caso particular foi a temática “liberdade” que analisamos em sala de aula. Um assunto comum que está cotidianamente no mundo. A “liberdade” é mencionada diversas vezes sem que realmente haja uma reflexão sobre o seu sentido. Partindo disso procuramos textos e vídeos para que os educandos pudessem melhorar o entendimento sobre esse conceito. O que levou os alunos da escola-campo a produzirem vídeos sobre o que seria a “liberdade” para eles.

Palavras-chave: PIBID. Cinema. Educação. Relato de experiência. Liberdade.

Apresentação

No ano de 2010 o curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) apresentou uma proposta de projeto de iniciação à docência para ser vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), programa este vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Participando deste edital, somos ao todo seis subprojetos PIBID-IFG: um de Física no Campus Jataí, com dez bolsitas de iniciação a docência tendo como coordenadora a

professora Marta João Francisco Silva Souza; um de Química no Campus Inhumas também com dez bolsistas de iniciação tendo como coordenador o professor Leonardo Lopes da Costa; um também de Química no Campus Itumbiara este com 14 bolsistas de iniciação tendo como coordenadora a professora Blyeny Hatalita Pereira Alves; outro também de Química no Campus Uruaçu a professora Fabiana Gomes sendo a coordenadora com dez bolsistas de iniciação a docência e, por fim o nosso de História no Campus Goiânia a professora Sônia Aparecida Lôbo como coordenadora também com dez bolsistas de iniciação a docência.

O curso de Licenciatura em História do IFG tem como ideia principal e primordial a formação de professores para a Educação Básica. Tendo essa função como eixo central a participação do curso no PIBID oferece aos licenciandos uma visão da dinâmica escolar, como a escola interage com a sociedade, como é relação escola-aluno, como funciona as práticas pedagógicas e o planejamento didático, entre diversas outras possibilidades.

Para tal ação a escola escolhida para atuação dos bolsistas do Subprojeto de História do IFG/PIBID-2010 foi o Colégio Estadual do Setor Finsocial,

(...) situada na Região Noroeste de Goiânia, que se caracteriza por concentrar um contingente populacional considerável e em condições socioeconômicas e culturais de exclusão. O colégio atende 918 alunos matriculados em 03 (três) turnos nos níveis Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio (Educação de Jovens e Adultos, 3ª etapa – EJA). No Ensino Médio/EJA estão matriculados 242 alunos e no Ensino Fundamental, 676 alunos. *SUBPROJETO HISTÓRIA PIBID/IFG-2010*, p.5

Antes mesmo de entrar em contato com a escola, podemos observar, pelo IDEB e outros tipos de métodos avaliativos nacionais, que o resultado não se mostrava satisfatório, mas as escolas públicas, de modo general, não apresentam índices satisfatórios na educação. Baseados nisso, os bolsistas do projeto, num primeiro momento, fizeram basicamente observações da escola, da dinâmica com a comunidade e os alunos na sua interação com os professores, com a escola, seus problemas, suas dificuldades para podermos detectar o que deveria ser problematizado e a partir daí começarmos a elaborar um projeto, buscar métodos, técnicas e práticas diferenciadas para superar as dificuldades existentes no ensino.

O projeto

Já no mês de agosto de 2010 o projeto de intervenção no Colégio Estadual do Setor

Finsocial, foi elaborado pelos bolsistas coletivamente, ganhou forma e foi detalhado. A ideia do projeto é de não apenas estimular conhecimentos específicos na área de História, ele visa uma interdisciplinaridade, é uma forma de a comunidade participar mais das atividades, das produções do Colégio. O projeto apresenta quatro partes: O jornal (subprojeto Guarda-Chuva), Música na Escola, Desenhando na Escola e o Tela Crítica no Finsocial. O subprojeto de que participo e que irei tratar especificamente é o Tela Crítica no Finsocial, mas irei apresentar de modo breve os demais subprojetos:

- Subprojeto Guarda – Chuva: este projeto é realizado por meio da produção de um pequeno jornal que faz relato dos acontecimentos na escola, das produções dos alunos. Por meio dele estimulamos a leitura dos alunos e também a leitura crítica. Desenvolvemos o interesse dos alunos para pesquisa. Neste apresentamos atividades ocorridas na escola e as produções desenvolvidas nos demais subprojetos em sala. Sua edição é semestral.
- Subprojeto Música na Escola: a intenção desse subprojeto é estudar a História por meio da música. Por meio da música o aluno pode observar questões ocorridas ao longo da história, a música utilizada como forma de expressão pode servir como um modo de se compreender também o presente, a sociedade em que ele está inserido.

As possíveis temáticas expressadas na letra de uma determinada canção (por exemplo, guerras, religião, regimes políticos, cultura, etc.), juntamente com a melodia, são fontes históricas que auxiliam na construção do passado, na orientação no presente e na projeção do futuro, ou seja, na produção da consciência histórica.

- Subprojeto Desenhando na Escola: “Desenhando na Escola” é um subprojeto que trabalha com história em quadrinhos, usando-a como uma nova forma de abordagem do ensino de História. Além disso, a ideia é também de mostrar ao aluno o próprio processo de criação dos quadrinhos, incentivando até mesmo os alunos produzirem sua própria história em quadrinhos, se expressando de maneira crítica.

O último subprojeto é o Tela Crítica no Finsocial do qual sou integrante, trabalhamos com a linguagem cinematográfica como um instrumento pedagógico para o ensino de História

de modo que ela auxilie no aprendizado e na análise de fatos históricos com senso crítico. Utilizamos-nos como finalização para nosso projeto a produção, por parte dos alunos, de um vídeo para que eles possam representar como eles interpretaram a temática que trabalhamos em sala.

O uso do cinema no Ensino

Empregarmos o cinema na educação é importante pois

(...) traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados
(...) (Milton Almeida, 2001).

Quem não conhece a famosa história do susto de uma plateia num café parisiense quando, enquanto assistiam a um pequeno filme, o trem começou a sair da tela de projeção? Criado em 1895 desde então o cinema assombra, distrai e diverte, sendo uma das formas mais comum de entretenimento, pessoas de todas as idades por todo mundo incluindo professores e alunos.

Com tanto tempo de produção e conseguindo alcançar uma grande quantidade de “fãs”, o cinema foi pensado por diversas vezes como uma forma de auxílio ao ensino. Infelizmente ele conseguiu pouca abertura não só no Ensino “Tradicional”, mas também dentro do ensino renovado, após os anos 1970, que tem como grande interesse um ensino diferenciado e inovador, com mais interferência do aluno no processo do saber.

Quando o cinema é utilizado na Educação funciona apenas como mera ilustração de conteúdo e não com uma problematização, com uma análise. O professor que leva um filme para a sala de aula na maioria das vezes e o usa como passatempo e não como uma produção a ser questionada.

O filme quando apresentado aos alunos precisa superar a ideia de diversão, o professor deve propor que o aluno o veja de maneira crítica, relacionando as passagens do filme com o conteúdo trabalhado em sala.

No livro *A concepção materialista da história do cinema*, Nildo Viana destaca que a relação entre história e cinema podem ser trabalhada nas mais variadas formas, a partir daí ele

inicia um levantamento das abordagens historiográficas mais conhecidas afim de fazer uma discussão sobre a historiografia do cinema, o primeiro a ser tratado por ele é o historiador Marc Ferro, o qual farei menção.

A relação entre cinema e história pode ser analisada, de acordo com o historiador Marc Ferro, a partir de três pontos básicos:

- o cinema como agente da história:

Ou seja, quando o cinema usado como agente da história, ele é entendido a partir da sua influência social histórica, como ele interveio no meio no qual ele foi produzido:

Desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço: em relação a isso, as diferenças se situam ao nível da tomada de consciência, e não ao nível das ideologias, pois, tanto no Ocidente quanto no Leste, os dirigentes tiveram a mesma atitude. Pânico confuso. As autoridades, sejam as representativas do Capital, dos Soviéticos ou da Burocracia, desejam tornar submisso o cinema. Este, entretanto, pretende permanecer autônomo, agindo como contra-poder, um pouco à maneira da imprensa americana ou canadense, e também como os escritores de todos tempos procederam. Sem dúvida, esses cineastas, conscientemente ou não, estão cada um a serviço de uma causa, de uma ideologia, explicitamente ou sem colocar abertamente as questões. Entretanto, isto não exclui o fato de que haja entre eles resistência e duros combates em defesa de suas próprias ideias.(...)(FERRO, 1992:14 apud VIANA, 2009:15-16)

- o da leitura cinematográfica da história:

A leitura cinematográfica da história coloca para o historiador o problema de sua própria leitura do passado. As experiências de diversos cineastas contemporâneos, tanto na ficção, quanto na não-ficção, demonstram, como por exemplo no caso de Allio, que, graças à memória popular e à tradição oral, o historiador pode devolver a sociedade uma história da qual a instituição a tinha despossuído, questão sobre a

qual Michel Foucault teve razão em insistir outrora, no Cahiers Du Cinema. (idem p.19, ibidem p.16-17)

Aqui Ferro nos diz que por meio do cinema o historiador pode acessar passados esquecidos, mas possíveis de serem acessados por meio da memória popular e da tradição oral, porém tal conceito carrega alguns problemas, pois podemos e devemos relativizar e questionar aquilo que o filme está apresentando, não o tratando como uma verdade absoluta;

- o da leitura histórica do cinema:

(...) permite “atingir zonas não sensíveis do passado das sociedades”, pois pode revelar “as autocensuras e lapsos de uma sociedade, de uma criação artística”, (...).” (idem, ibidem). Aqui, diferentemente da leitura cinematográfica da história, o fato histórico é apagado, abafado do passado da sociedade, ele é acessado novamente apenas pela história e o Cinema atinge a sociedade com esse “passado abafado”.

E é tendo como base esses três fundamentos básicos que buscamos trabalhar o Cinema em sala de aula. Utilizamos-nos do Cinema, principalmente para alcançar os alunos, por meio dele eles podem visualizar a História de uma forma mais prática e mais leve.

Relato de experiência

Como já foi mencionado anteriormente o Subprojeto de História do IFG/PIBID-2010, iniciou-se em março de 2010, mas só entrei no Subprojeto no fim de 2010, por meio de um novo processo seletivo. Com a nossa entrada ficamos em quatro no Subprojeto Tela Crítica no Finsocial e na nossa primeira oficina, efetuada no primeiro semestre de 2011, em duas turmas do 8º ano do Colégio Estadual do Finsocial, escolhemos trabalhar em duplas na sala.

Durante esse primeiro semestre de 2011, foi um período de adaptação para mim, entrei em contato com livros e textos didáticos e metodológicos, que ajudaram na formulação teórica do projeto de intervenção, além disso, como já estava atuando na prática, nas oficinas pude observar as dinâmicas da nossa intervenção na escola-campo, como trabalhar com os alunos e com os professores a temática que escolhemos discutir na oficina.

O foco do subprojeto Tela Crítica no Finsocial tem sido, desde o início a linguagem cinematográfica, ou seja, nos utilizamos de filmes, documentários, vídeos e outros não como forma ilustrativa de um tema, mas como uma complementação da didática do docente. Neste

sentido os filmes trabalhados eram sempre analisados, apresentando uma ficha técnica do vídeo, observando o conteúdo e relacionando à temática abordada em sala e captando as impressões dos discentes que assistiram ao vídeo.

Nossas oficinas se dividem basicamente em quatro momentos: abordagem teórica do tema, apresentação e análise do vídeo relacionando o mesmo com o tema anteriormente apresentado, uma produção de um vídeo por parte dos alunos relacionando com o tema e finalizamos com uma apresentação dos vídeos produzidos.

Durante o segundo semestre de 2011, o projeto Tela Crítica no Finsocial ficou com três turmas do 9º ano (o total de turmas do 9º ano são quatro, mas ficamos apenas com “A”, “B” e “C”) do Colégio Finsocial, para entrarmos em acordo com a matéria que a professora de História estava ministrando neste período (Independência do Brasil), resolvemos tratar sobre “Liberdade, independência e autonomia”.

Minha oficina girou entorno basicamente sobre o tema Liberdade, a turma que fiquei responsável foi a turma do 9º ano “C”, com cerca de 30 alunos. Meu primeiro encontro com a turma foi uma apresentação do projeto PIBID, do subprojeto Tela Crítica e do tema que seria abordado nas próximas oficinas, os alunos foram receptivos e demonstraram interesse pela oficina. O segundo encontro foi para elucidação da temática, eles foram questionados sobre o que seria liberdade e se eles eram livres nos dias de hoje, depois desse primeiro momento mostrei imagens que ao longo da história representaram momentos de liberdade (queda do Muro de Berlim, o fim da escravidão negra no Brasil, a “Liberdade guiando o povo” revolução francesa) e também frases de pessoas famosas que falaram sobre o tema (Bob Marley, Rousseau, Che Guevara, Tolstoi, Roosevelt, Simone de Beauvoir, Vinicius de Moraes e outros), depois fomos ao dicionário para vermos o significado da palavra “liberdade”, posteriormente foi a vez das declarações (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789 e Declaração Universal dos Direitos Humanos), para fechar essa oficina trouxe um verso do poema de Cecília Meireles, “Romanceiro da Inconfidência”²⁴⁶.

O terceiro encontro foi para exibição de vídeos, desta vez escolhemos passar vídeos do próprio “youtube”²⁴⁷ após a exibição dos vídeos, nós debatemos sobre cada um, para

²⁴⁶

“Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta que não á ninguém que explique e ninguém que não entenda.”

²⁴⁷

podermos levantar as impressões que eles tiveram sobre as imagens que viram e o que ouviram.

Para finalizar essa primeira etapa da oficina, no quarto momento foi realizada uma atividade escrita para podermos analisar materialmente aquilo que os alunos absorveram nesses primeiros encontros. A atividade foi composta por três questões:

- Em sua opinião o que é liberdade?
- A partir da leitura dos artigos 1º, 2º, 4º, 6º e 8º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789, definir liberdade;
- E por fim após a leitura do artigo de Léa Elisa Silingowschi Calil, “Liberdade, igualdade e fraternidade”, retirar as ideias centrais.

A segunda etapa da oficina é a produção do vídeo por parte dos alunos. Fizemos uma rápida recapitulação do tema e explicamos como seria a produção do vídeo: pedimos que eles se dividissem em grupos e produzissem um vídeo onde o foco seria a Liberdade. Nada muito complexo, como seria a produção deixamos a encargo deles, eles deveriam soltar a imaginação e dentro de dez dias retornaríamos a escola para recolhermos os vídeos. Para finalizar a oficina fizemos uma apresentação dos vídeos produzidos pelos alunos e discutimos as impressões que eles tiveram, ao irem as ruas fazerem as entrevistas, pesquisas sobre o tema, sobre as dificuldades e facilidades da produção do vídeo.

Bem, desta turma 9º ano “C” do Colégio Estadual do Finsocial tivemos a produção de quatro diferentes vídeos produzidos pelos grupos de alunos:

- 1º vídeo: Gustavo Ferreira, Higor Nascimento Magalhães, Luan Witor Cândido, Lucas Lemos Ferreira, Rafael Silva Bastos;
- 2º vídeo: Bruno Gomes Fonseca, Caroline Almeida de Souza, Gabriela Barbosa da Silva, Isabel Cristina Araújo Borges, Kedymah Ribeiro de Bessa;
- 3º vídeo: Alner Raysson Ferreira Leite, Higor Frederik Silva Fonseca, João Pedro Mariano Rodrigues, Thales Henrique de Oliveira;

Vídeos:

- Até quando – Gabriel O Pensador
- Punk, a ideologia de um
- Sagrado: 72º episódio – Liberdade de expressão – Islamistas (Rede Globo)

- 4º vídeo: Cleidinara Ribeiro Dias, Emily Ketlen Costa da Silva, Ewerton Bruno Lima do Nascimento, Larissa Araújo Alves, Rayla Luciene da Silva Santos, Thatiely Franscisca Alencar.

No 1º vídeo, temos um vídeo bem personalizado, tendo uma capa de abertura, oferecendo a opção “Executar” e “Cenas”, ao clicar em executar o vídeo se inicia, ele tem uma abertura com fundo musical, o título do vídeo (A Liberdade) e o nome dos alunos que o produziram e em que turma eles estudam (9ºC). Após a abertura eles iniciam um telejornal, dois dos integrantes do grupo (Lucas Lemos e Higor Nascimento) estão sentados em uma mesa, segurando um papel, onde eles dão duas definições sobre o que é liberdade e passam para entrevista com Gustavo Ferreira, apresentando o texto da fala do entrevistado, retornam ao tele jornal com mais uma definição, e retomam com mais uma entrevista, esta com Luan Witor, esta com a fala do entrevistado, após a entrevista eles retornam com mais duas definições e com frases que tratam sobre liberdade e novamente mais uma entrevista esta com Rafael Silva apresentando o texto da fala do entrevistado, após essa entrevista temos outra feita por Higor Nascimento esta com áudio, outra com o Lucas Lemos também com áudio e por fim terminam a “transmissão”, passando os créditos ao fim do vídeo.

Já no 2º vídeo, é um vídeo com apenas entrevistas, iniciado com a fala de um guarda municipal entrevistado pelas alunas Kedymah Ribeiro e Gabriela Barbosa, onde a pergunta é: o que é liberdade para você? O entrevistado cita o artigo 5º da Constituição Federal²⁴⁸ para responder a questão das meninas. A próxima pergunta é o que ele faria para mudar o mundo se ele tivesse a oportunidade? Ele responde dizendo que a constituição tem muitas brechas e por isso o mundo esta cheio de erros, de equívocos. A próxima entrevista é feita por Bruno Gomes e a entrevistada é a aluna Kedymah Ribeiro onde ela representa uma skatista. As próximas entrevistas acontecem por moradores próximos das residências dos alunos, cada um responde a primeira pergunta feita ao guarda municipal: o que é liberdade para você? As respostas giram em torno de você saber viver, viver sem prejudicar ninguém, é poder ser expressar da maneira que você desejar é poder viver sem ter nenhuma privação financeira.

248

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade;

São ao todo nove entrevistas neste vídeo.

O 3º vídeo também é composto por um jornal (Jornal Finsocial) os apresentadores são os alunos Higor Frederik, João Pedro e Thales Henrique, o vídeo é bem divertido os alunos responsáveis tratando o tema com uma ponta de humor, eles também iniciam com definições sobre o que seria Liberdade. Uma fala interessante de um dos jornalistas (João Pedro) é quando ele fala que Liberdade é uma palavra muito forte, pois o ser humano não sabe defini-la, ele ainda fala que nós devemos ser livres, mas isso é impossibilitado, pois o nosso país tem muitas leis que impedem que você seja realmente livre. Após as definições eles vão para a matéria que é uma encenação feita por, Alner Raysson, Thales Henrique (repórteres) e João Pedro (entrevistado), eles questionam para o entrevistado o que seria liberdade para ele e este responde apontando para o outro lado, indicando uma parede com os dizeres: “Liberdade Moto Peças”. Após esta encenação eles vão para a real entrevista, a pergunta sendo o que é liberdade? Sendo feitas quatro entrevistas, as respostas giram sobre, fazer o que quiser sem prejudicar e nem ser prejudicado por ninguém, é poder ser livre para ir e vir sem correr o risco de sofrer um assalto. Uma entrevistada citando até a bíblia, se referindo ao livre-arbítrio. Após as entrevistas cada um dos integrantes do grupo vão dizer o que é para eles liberdade, aqui eles relacionam a liberdade muito com o jeito deles viverem, eles realmente se baseiam em como a liberdade, ou a falta dela influenciam no modos deles mesmos viverem. Retornando ao telejornal eles fazem uma análise das entrevistas feitas João Pedro dizendo que ele pode notar que as pessoas não sabiam definir liberdade e Higor Frederik se opõem e diz que mesmo eles não sabendo, eles tem essa liberdade. Há um intervalo com propagandas durante o vídeo e após este intervalo eles fazem o fechamento do Jornal fazendo uma conclusão, para ter o cuidado de usar a sua liberdade, mas sem afetar o próximo.

E por fim o 4º vídeo, este também é composto apenas de entrevistas, apesar de diferentemente do 2º vídeo, ele vem com abertura estilizada, tendo um texto de abertura composto por frases trazendo os dizeres, “Trabalho de história”, “9°C” e “liberdade O que é pra você?”, além dessas frases curtas para a abertura do trabalho, o vídeo é iniciado com um texto que traz o conceito de Liberdade: “A maioria dos ideais políticos modernos como justiça, a liberdade, o governo constitucional surgiu na Grécia Antiga. Foram os gregos os pioneiros a lançar as sementes da ideia democrática, que, conservadas pelos filósofos da Idade Média frutificaram na Modernidade.”. Após este curto texto eles começam suas entrevistas, feita dentro de uma “feira de lojas” aonde eles vão a diversas lojas de roupas entrevistando os

funcionários. É interessante notar que ao longo das cinco entrevistas, os entrevistados tem o cuidado de passar uma mensagem sobre o que é liberdade, para os jovens, no sentido de que enquanto “menores de 18 anos”, eles não tem a liberdade para fazer nada que eles devem aguardar o “momento” para fazer as coisas de maneira correta. Também tratam a liberdade como “o direito de ir e vir, mas sem afetar o próximo”, ou mencionam que existe a liberdade para todos, mas que existem leis e estas não devemos ultrapassar, burlar ou que liberdade é ter, fazer tudo que se quer, um dos últimos entrevistados por eles, Paulo diz: “liberdade é um estado de espírito, muitas vocês está preso em um lugar assim, a gente tem até muitos exemplos né de gente que foi preso durante tantos anos, tolher toda a liberdade, não se sentia livre pra poder pensar, sonhar, pra fazer as coisas, é mais um estado de espírito mesmo. (...)”. Para finalizar a entrevistas eles vão a uma igreja entrevistar o pastor Álvares, com o tema liberdade. As perguntas são feitas relacionando liberdade com a igreja e a religião, ao passo que o pastor responde as perguntas de acordo com a interpretação dele da bíblia, então ele fala que é só através da bíblia, da “palavra de Deus” que se alcança a liberdade, que nós devemos seguir conforme esta escrita na bíblia, se você não seguir aquilo você irá ser punido, sendo que liberdade é “você estar em comunhão com Deus...” e fecham as entrevistas com mais um texto com um fundo musical “A liberdade é uma noção que designa de uma maneira negativa a ausência de submissão de servidão e de determinação, isto é ela qualifica a independência do ser humano... Conclusão? Isso fica com você. FIM.” O vídeo sendo finalizado.

O foco do artigo é a produção dos vídeos produzidos pelos alunos sobre liberdade, é interessante ver como as falas dos entrevistados giram em torno de um ponto comum: poder fazer o que quiser, sem interferir com a liberdade do próximo. Ver também como elas relacionam a liberdade com aquilo que lhe foi privado quando mais novos e que agora por um motivo ou outro lhe são permitidos, como eles veem as leis como um meio de oprimir a liberdade. Ponto também a fazer destaque é de como o seu trabalho interfere na construção da sua opinião ou, ao contrário, como a sua opinião interferiu na escolha da sua profissão, aqui o caso do guarda municipal e do pastor retrata isso, o guarda ao mencionar a Constituição Federal e o pastor ao mencionar os ensinamentos da bíblia, a crença em deus, assim podemos ver como o meio em que você vive interfere na construção da sua identidade.

O comerciante Paulo²⁴⁹ diz como a ideia da liberdade não um modo de agir, mas sim

249

relacionado com um modo de pensar, uma pessoa está preso quando se consegue prender sua mente, seus pensamentos.

A fala do aluno João Pedro Mariano Rodrigues é bem significativa²⁵⁰, de fato liberdade é o desejo de todos, mas poucos sabem defini-la.

Conclusão

O PIBID possibilita a nós como bolsistas entrarmos em contato com a dinâmica escolar, é interessante que por mais que a escolha pela licenciatura tenha sido feito por nós, durante nossa formação vemos como aquilo que muitas vezes havíamos idealizado como educação, se mostra de maneira totalmente diferente.

Além disso, nós enquanto alunos do ensino fundamental e do ensino médio e nós enquanto professores na escola temos dinâmicas totalmente distintas, assim sendo quando intervimos em um colégio como bolsistas por meio do PIBID, nós podemos ter um vislumbre daquilo que será, quando formos educadores.

A preferência pelo cinema no Subprojeto de História foi devido, primeiramente a crença de que este, desde a sua criação, encanta e fascina quem o assiste, além disso, ela dinamiza um fato histórico, com o que pode ser uma interpretação popular e contemporânea sobre este, mostrando o passado com representações e marcas atuais.

Apresentar os vídeos produzidos pelos alunos do projeto, mostra de maneira palpável o que construímos durante estes dois anos, ver como eles apreendem com interesse o projeto e usam de criatividade para compreender e interpretar a História, e que existindo o interesse e esforço do professor, as “novas formas de ensino” podem funcionar.

Referência Bibliográfica

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 4ª edição, 2ª reimpressão, 2009

VIANA, Nildo. A concepção materialista da história do cinema. Porto Alegre, RS: Asterisco,

250

2009.

SUBPROJETO HISTÓRIA PIBID/IFG-2010.

http://www.ifg.edu.br/dppg/images/PIBID/pibid_subprojeto_historia_ifg_goiania.pdf.

[Acessado em 29-02-12](#)

EDITAL CAPES/DEB Nº 2/2009.

http://www.ifg.edu.br/dppg/images/PIBID/edital02_pibid2009.pdf. Acessado em 29-02-12

PIBID PROJETO 2010.

<http://www.ifg.edu.br/dppg/index.php/pibid2010>. Acessado em 29-02-12

ARTIGO 5º DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL.

<http://www.culturabrasil.pro.br/artigo5>. Acessado em 30-05-2012

VÍDEOS EXTRAIDOS DO YOUTUBE.

<http://www.youtube.com/watch?v=RpcDVdEguyw>

http://www.youtube.com/watch?v=G_BG5yfn3d8

<http://www.youtube.com/watch?v=rfwr50XgDe0>

85. MOVIMENTO ESTUDANTIL, MEMÓRIA E ARQUIVO: PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Tatiana Cabreira Conci

*Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho/Curitiba/Brasil
taticonci@gmail.com*

Em 2010 participei de um curso resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais especificamente com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a docência da professora Maria Auxiliadora Schmidt. Como resultado de minha participação no curso, produzi o artigo sob o título *Narrativa Histórica: Uma nova perspectiva em sala de aula*, apresentado nas X Jornadas Internacionais de Educação Histórica, promovido pela Universidade Estadual de Londrina, assim como no 3º Seminário de Educação Histórica da UFPR. Como continuidade dessa parceria, em 2011, participei do curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*, sendo utilizado o recorte de Juventude e Música; com o conceito substantivo a Ditadura Militar no Brasil. Busquei no *Google* sites de músicas de protesto do referido período, bem como da atualidade. Após o trabalho com os alunos como inovação eles produziram vídeos tendo como referências as músicas analisadas que serviram como outra forma de narrativa. Neste ano, participo do curso *O trabalho com arquivos e a Literacia Histórica: Questões Teóricas e Práticas* e optei novamente pelo conceito substantivo Ditadura Militar no Brasil, mais especificamente, com o recorte que trata do Movimento Estudantil. Esse trabalho, em andamento, tem como uma das propostas analisar os documentos guardados no Arquivo Público do Paraná que tratam sobre a ocupação da Universidade Federal do Paraná pelos estudantes em 14 de maio de 1968.

Palavras-chave: Educação Histórica. Arquivos. Ditadura Militar. Movimento Estudantil.

86. DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICO-GENÉTICA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²⁵¹

RESUMO: A sistematização proposta neste artigo foi desenvolvida tendo como respaldo teórico um diálogo entre a epistemologia da História de Jörn Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire, cruzando os dois campos teóricos pertencentes a educação histórica: o campo da teoria da história e o campo da educação. O artigo discute alguns resultados da dissertação de mestrado “A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores” (OLIVEIRA, 2012) que apontou perspectivas de um humanismo caracterizado por ações reflexivas e comunicativas que foram percebidas nas respostas dos professores entrevistados. O artigo propõe que essas falas caracterizam formas pensar a aprendizagem histórica que vão ao encontro da consciência histórica crítico-genética (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011) e ao superar a relação com a História proposta por Rüsen (2010) como forma ontogenética, abre possibilidades para pensar o ensino-aprendizagem em História de acordo as necessidades detectadas pelos próprios professores, necessidade de se apropriar dos meios de produção do conhecimento histórico e sobre o ensino-aprendizagem em História com o objetivo de alcançar intervenções mais adequadas nas realidades em que atuam. Pensando nessas realidades, sem esquecer a contribuição do humanismo filosófico presente nos referenciais principais da discussão é que procurei em Freire (1987, 1996, 1997) contribuições pertinentes a educação brasileira e em Schmidt (2009) contribuições relacionadas ao ensino de História nas condições históricas do presente.

DIÁLOGO ENTRE JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE

As aproximações possíveis entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire ocorreram na tentativa de identificar caminhos para o ensino de história, que estejam pautados na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo mais justo, humano e igual. Nesse sentido, o conceito humanização apareceu como finalidade para o ensino de História, tanto nos referenciais estudados, quanto no estudo empírico nas respostas dos professores.

Os primeiros passos desta caminhada foram traçados no volume IV dos Cadernos Paulo Freire (SCHMIDT & GARCIA, 2006). O texto “Consciência histórica e crítica em aulas de História”, tem como referência o projeto Recriando Histórias²⁵², que desenvolveu trabalhos

²⁵¹ Licenciado e bacharel em História, especialista em Mídia Política e Atores Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); atua como pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e como professor de História no colégio Novo Ateneu, em Curitiba (PR). E-mail: thiagodivardim@yahoo.com.br

²⁵² “O Projeto Recriando Histórias é desenvolvido desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e Prefeituras de municípios da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de

com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em que utilizavam fontes históricas em estado de arquivo familiar, para produção de conhecimento histórico nas aulas de história. Permitindo a discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”(RÜSEN, 1992, p. 29). Essa concepção molda os valores morais em um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta sobre se a humanização é possível. (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.12 -13)

As autoras aproximaram Freire e Rüsen, e demonstraram que a consciência histórica relaciona identidade e orientação, que envolve perspectivas morais relacionadas à história, e que o ensino, nessa perspectiva, possui funções práticas. Schmidt & Garcia puderam perceber princípios, que ajudam a nortear novas práticas para o ensino de História no sentido apontado, a formação da consciência histórica e crítica. Tal forma de consciência, como afirmam as autoras, indica a desumanização como parte da história da humanidade e questiona a possibilidade necessária da humanização. Funciona como o anúncio-denúncia das formas mais complexas de consciência, ao mesmo tempo que se anuncia a desumanização, anuncia-se a possibilidade de uma realidade histórica mais humanizada (FREIRE, 1987).

O primeiro princípio, é que a relação com as fontes ligadas a história das famílias, auxiliou na articulação entre história vivida e percebida, tarefa difícil para o ensino de história. Segundo, colocou os alunos em relação metodológica com a História, e o aprendizado gerado a partir dessa relação transborda para outras formas de apresentação do conhecimento histórico. E terceiro, que a experiência apreendida não se restringe ao aluno e sua família, mas se articula com outras experiências, mesmo que de outros tempos e lugares.

A partir disso, elaboraram uma aproximação entre a consciência histórica de acordo com Rüsen e a consciência crítica de acordo com Freire:

ensino, extensão e pesquisa, envolve alunos bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Voltado ao objetivo principal de renovação do Ensino de História nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular e de produção de materiais didáticos para o ensino de História.” (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.20). Nota copiada do caderno citado – onde diz “terceira série”, deve ser lido como 4º ano [quarto ano] na nomenclatura atual.

Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência crítico-genética: *crítica*, porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas; *genética*, porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências (RÜSEN, 1992). (SCHMIDT & GARCIA, 2006)

O que as autoras apontaram como consciência crítico-genética, é fruto de uma inter-relação entre a proposta de Paulo Freire e de Jörn Rüsen para o desenvolvimento das formas de consciência. Para Paulo Freire, o ensino deve colaborar para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Significa que mediante esse processo, os alunos e professores em relação de ensino aprendizagem, adquirem formas mais complexas de compreensão sobre o mundo. Rüsen indica que a forma mais adequada de atribuição de sentido à experiência humana no tempo é a forma genética ou ontogenética. Nessa, ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente, para o desenvolvimento comum, onde a mudança é a principal característica da História, e serve a temporalização dos valores morais.

Em 2007, durante a realização do meu trabalho de conclusão de curso (OLIVEIRA, 2007), utilizei a teoria da consciência histórica e a discussão sobre a competência narrativa de Rüsen, para identificação de possíveis “bons” professores de História, de acordo com a didática da História. Para diferenciar os vários professores observados naquele momento, a opção foi realizar uma aproximação entre os referenciais da didática específica da história, em Rüsen, com os “saberes necessários a prática educativa”, presentes na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Os professores considerados “bons”, de acordo com este parâmetro, foram aqueles que apresentavam a competência narrativa (RÜSEN, 2010), e ainda demonstravam formas de engajamento que iam além do cumprimento do programa. Professores preocupados com perspectivas de orientação, na relação com o ensino de história.

Além do IV volume dos Cadernos Paulo Freire, a professora Schmidt (2010) no texto, “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?”, fez aproximações entre Rüsen, Freire e Mészáros. Na introdução do livro “Jörn Rüsen e o ensino de história”, organizado por Schmidt, Garcia e Barca (2010, p. 13), há uma citação sobre a possibilidade de aproximação entre Rüsen e Freire no mesmo sentido comentado anteriormente.

Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) é uma das obras em que o autor explicita suas crenças a respeito da educação de forma mais concisa e madura, Pedagogia da Autonomia:

saberes necessários a prática educativa, está dividida em três capítulos: 1) Não há docência sem discência, 2) Ensinar não é transferir conhecimento, e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Nesse texto, me chamou a atenção a convicção de Freire no item em que defende que ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996, p. 29). “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo”. É possível aproximar a afirmação de Freire, ao que Rüsen defende sobre a relação entre o conhecimento e a vida prática, que esquematiza na matriz disciplinar da ciência da história, onde a produção do conhecimento e as motivações da vida prática se inter-relacionam (RÜSEN, 2001, p.164). Leva em consideração as necessidades de pesquisa, e seu contexto no seio da sociedade. Freire defende, que a curiosidade humana faz parte do fenômeno vital que leva o ser humano em busca de novas formas de entendimento e conhecimento, fenômeno vital, portanto histórico e socialmente construído e reconstruído (FREIRE, 1996, p. 31).

Sobre a passagem da consciência ingênua a consciência crítica, Freire afirma o seguinte:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

Mesmo sem diferença entre o que motiva a curiosidade nas diferentes formas de buscar o aprendizado, é possível perceber desenvolvimento no indivíduo que pensa, o que leva o aprendizado a conseguir formas mais satisfatórias de conhecimento sobre a realidade, que por sua vez, possibilita a busca de formas mais complexas de entendimento. O criticizar-se de Freire remete ações mais conscientes e dotadas de uma perspectiva de mudança qualitativa da realidade. Para Rüsen, o conhecimento histórico nasce em relação a vida prática e envolve sempre perspectivas de orientação.

Sobre a Consciência Histórica, Rüsen esclarece:

As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização. (...) A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individualização) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de

consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RÜSEN, 2010, p. 46 - 47)

O processo de intersubjetividade dos sujeitos em sua relação com a sociedade, também é comentado por Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Tanto Freire quanto Rösen, comentam sobre o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, aprendizado e consciência, mas os dois fazem ressalvas quanto a preconceitos pejorativos relacionados às formas de atribuição de sentido. Uma vez que a curiosidade para Freire é um fenômeno vital, assim como as carências de orientação em Rösen são inerentes à vida humana em sociedade, cada forma de consciência é precedente da outra, na visão freireana, a consciência crítica é a melhor forma de relação com a realidade, e a maneira como Freire explica tal criticidade, é muito próxima da preferência de Rösen, em relação a forma ontogenética. Vale ressaltar, que de acordo com Rösen (2010), as formas de consciência coexistem, sendo possível atribuir sentido de maneira tradicional em alguns aspectos da vida humana, e em outros momentos atribuir sentido crítico ou genético, ou outras variações possíveis.

Com a frequência de ideias semelhantes, e mesmo diferenças entre os autores, durante as reflexões da dissertação citada anteriormente, foi preciso realizar apontamentos mais aprofundados sobre as características da produção de cada autor, para então realizar as aproximações que poderiam gerar contribuições relacionadas a discussão sobre professores e ensino de história. Essa tarefa foi realizada no quarto capítulo da referida dissertação. No entanto, no presente texto partirei para algumas das análises que tornaram possível apontar aspectos de uma forma de atribuição de sentido que possivelmente supere as formas atualmente discutidas. Antes ainda, é necessário pontuar rapidamente em que sentido foram compreendidos os limites e as possibilidades dessa aproximação.

JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE: QUEM SÃO, DE ONDE FALAM, E EM QUE SE APROXIMAM?

O historiador e filósofo da História, Jörn Rüsen, defende uma formação histórica que possibilite a humanização filosófica dos indivíduos, para que na ação social, priorizem as formas mais adequadas de convivência. Rüsen apresenta uma noção de aprendizagem histórica, que influencia na formação das capacidades de interpretação e geração de sentido a experiência no tempo. A consciência histórica, segundo o autor, é inerente aos seres humanos e apresenta formas diferenciadas de orientação. A produção do conhecimento histórico para Rüsen é científica, possui uma razão filosófica e é envolvida por questões morais. Seus posicionamentos vieram como resposta a uma série de autores com produções que questionaram a cientificidade e razão da História. As formas de atribuição de sentido apresentadas por Rüsen em suas reflexões não são únicas e terminantemente definidas. Além disso são resultados da análise da historiografia alemã.

Enquanto a obra e pensamento de Paulo Freire, são caracterizados pela perspectiva de mudança da realidade através da educação. O autor produziu grande parte de sua obra, acompanhando os mesmos acontecimentos da história da humanidade que influenciaram as produções filosóficas da segunda metade do século XX, mas suas preocupações estavam voltadas aos excluídos, condenados da terra e esfarrapados do mundo (FREIRE, 1996, p. 14 e 15).

As preocupações que levaram Paulo Freire a criar suas categorias de consciência, estão muito mais ligadas ao ensino e as ações dos seres humanos na vida em sociedade. As características de seu pensamento se relacionam diretamente a educação como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação a vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. Progressão que leva a novas formas de organização da sociedade que superem o capitalismo. A educação é entendida em Freire como um ato político.

A aproximação entre Rüsen e Freire, ocorre pela compreensão de que ensinar História diante das realidades educacionais da atualidade, exige o comprometimento de formar historicamente os seres humanos na perspectiva da educação histórica, e que, além disso, esta formação envolve questões éticas e morais que necessitam da ação transformadora, proposta pelo pensamento freireano. A princípio, o ensino de história deve ser pensado para que as

peessoas aprendam a se relacionar com a História, que adquiram a *literacia* histórica, mas é necessário vislumbrar além do aprendizado histórico.

Propõe-se com este texto, que os professores realizem intervenções nas formas de consciência, e que estas intervenções sejam pautadas por *ações reflexivas* que comunicam a possibilidade de um mundo mais justo. A partir desses referenciais e das respostas obtidas pela pesquisa empírica, é que se tornou possível realizar essa discussão. De acordo com as respostas dos professores as entrevistas foram encaminhadas com algumas diferenças, mesmo assim, a estrutura que norteou todas as sete entrevistas foi a mesma, e pode ser encontrada na dissertação citada anteriormente. Todas levaram a identificação de ideias referentes a essa didática humanística como orientadora de suas práticas no trabalho da produzir conhecimento histórico através da relação de ensinar-aprender História.

RELAÇÃO CONSIGO MESMO E COM O OUTRO EXPRESSA NA E PELA NARRATIVA

O subtítulo acima refere-se a um dos princípios temáticos que foram discutidos no trabalho de dissertação (OLIVEIRA, 2012). As discussões da educação histórica, assim como as reflexões sobre a aprendizagem histórica realizada pelos entrevistados, e ainda, as aproximações entre Jörn Rüsen e Paulo Freire foram possíveis depois de um processo de pesquisa com o campo empírico definido para a pesquisa. Os professores entrevistados são trabalhadores do município de Araucária e formam um grupo de formação continuada chamado “grupo Araucária”. O histórico do grupo foi relatado dissertação mas, vale ressaltar, que o grupo entrevistado detém a posse do seu meio intelectual de produção (GONZÁLES, 1984).

O professor Armando²⁵³, por exemplo, relatou de maneira bastante completa a forma como estava iniciando um trabalho relacionado às carências de orientação que vinha detectando nos alunos. O município de Araucária em 2011 recebeu uma grande leva de migrantes que foram para lá trabalhar em uma gigantesca obra da Petrobras. Com a vinda destes trabalhadores o professor Armando percebeu o início de um processo de discriminação relacionada ao que os alunos vinham chamando pejorativamente de “baianos”. O termo

²⁵³ Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos.

refere-se não unicamente a trabalhadores vindo do estado da Bahia, mas a todos os outros trabalhadores, que vieram de outros estados, de várias regiões do Brasil. Pensando nisso, o professor Armando resolveu trabalhar a História da exclusão com seus alunos. E realizou um levantamento das ideias históricas prévias de seus alunos:

“Então eu fiz o levantamento dos conhecimentos prévios deles de forma oral, (...) Então no caso da cidadania, primeiro eu pergunto se eles sabem sobre o assunto se eles sabem quais são os direitos das pessoas, se esses direitos sempre foram assim, se eles conseguem perceber uma historicidade no tema que a gente vai trabalhar.” (...) “eu vou sistematizar, e esse trabalho que eu vou fazer agora sobre exclusão, a História da exclusão na sociedade, eu comecei com um levantamento prévio das idéias dos alunos sobre o que que era exclusão, e quais as formas que eles conheciam de exclusão, as causas, como isso está na sociedade” (Professor Armando)

É possível perceber, neste caso, além da relação com a vida prática, que o professor está preocupado com as formas em que os conhecimentos históricos estão na consciência histórica dos alunos. Essa relação com vida prática está perspectivada pela detecção de uma carência de orientação, pois os alunos estão reproduzindo preconceitos, mas ultrapassa os limites da relação entre presente-passado-presente, a medida que o professor abre um horizonte de expectativa em que o preconceito não ocorra mais. Estudar as histórias da exclusão serve como experiência que alimenta as capacidades de interpretação e orientação histórico-existencial.

O professor Valdecir demonstrou que sempre realiza o levantamento inicial das ideias históricas prévias dos alunos:

“Sempre antes de abrir qualquer conteúdo eu costumo, por escrito, ou outras vezes entregando uma folhinha, rapidinho ali uns cinco minutos ou dez antes da aula, então cada um se manifesta sobre aquele conteúdo, o que que ele já sabe, o que que ele ouviu falar, que os alunos escrevam sobre o que eles sabem disso. (...) a partir daí dessas ideias a gente começa a colocar para os alunos qual é o objetivo daquele conteúdo daquela história. E com as ideias dos alunos é que você as vezes faz o trajeto do seu trabalho. Não, isso aqui precisa de um texto, a partir disso nós vamos precisar de um texto para discutir” (Professor Valdecir)

A partir da fala do professor Valdecir, é possível perceber mais um elemento de

aproximação com a ciência e teoria da História. Fica esclarecido que a utilização da fonte histórica sofre interferência dos resultados desse levantamento inicial. Quando indagado sobre o encaminhamento das aulas nessa perspectiva, o professor Valdecir apontou:

“Já na pré-seleção do conteúdo e dependendo das ideias dos alunos a gente seleciona um documento, da mídia por exemplo, pode ser um filme, pode ser imagens, e aí depende do andamento” (...) “É uma coisa que funciona muito bem, já que estamos usando como documento histórico, tanto a imagem quanto o filme” (Professor Valdecir)

Isso demonstra que a continuidade de sua intervenção está condicionada aos resultados do levantamento das ideias históricas dos alunos. O professor Armando comentou sobre como seria a continuidade do seu trabalho relacionado a história da exclusão:

“Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes” (...) “E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda.” (Professor Armando)

O fato do professor Armando adiantar seus pensamentos sobre um trabalho que ainda estava em andamento demonstra a forma como o referencial da educação histórica auxilia os professores no encaminhamento de suas aulas. Não há preocupações relacionadas a dar conta de todo o conteúdo, e sim tornar mais complexa as formas de atribuição de sentido dos alunos referentes a carências de orientações relacionadas a suas experiências em sociedade no tempo.

As preocupações dos professores sobre a forma como os alunos pensaram enquanto pensam historicamente não aparecem apenas ligadas a narrativa escrita. O professor Armando explicitou preocupações semelhantes as preocupações presentes na fala acima, mas, neste caso, essas expressões do pensamento foram percebidas a partir de outras formas possíveis de narrar a história:

“Tem que ser em forma de narrativa, mas não precisa ser uma narrativa oral, pode ser uma narrativa escrita, no caso das séries dos anos iniciais uma narrativa em forma de desenho, gráfica, porque as vezes eles não conseguem articular as ideias em palavras, no caso das quintas séries, por exemplo, muitas vezes o desenho que eles fazem, eu peço em provas que eles desenhem, que eu acho que eles conseguem demonstrar mais a ideia deles, a consciência deles no desenho do que em palavras. Então um exemplo, eu pedi para eles desenharem depois da aula sobre cidadania na Grécia, e educação na Grécia, em Esparta e Atenas, pedi para eles fazerem um desenho sobre a educação em Esparta e a educação hoje como seria, dois quadrinhos para eles desenharem. Então ali no desenho dos alunos você percebe que eles colocam armas de fogo, e eles não escreveram isso na resposta deles, e aparece no desenho. E você percebe que existe ali uma carência de orientação, nesse aspecto de projetar o presente no passado. Uma educação violenta que é o que eles entenderam, que era uma educação militar, então eles projetam o que é o militar hoje como o que era o militar do passado e eles levam armas de fogo, tanques de guerra para o passado, na escrita você não verifica isso. Então através da escrita da narrativa oral, do desenho você consegue perceber as ideias históricas dos alunos.”
(Professor Armando)

Os professores apontaram que a partir das relações dos alunos com as fontes históricas, e, as relações de evidência e inferência, torna-se possível detectar a aprendizagem histórica. Essas observações são realizadas a partir das narrativas dos alunos, seja de formal oral, escrita, ou mesmo através de desenhos. Cada professor explicou a forma como detecta o pensamento históricos dos alunos, e esse processo envolve operações processuais e substanciais do pensamento e da pesquisa histórica.

Como havia apontado anteriormente, toda atividade de tornar o passado presente ocorre através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149). Os trechos a seguir demonstram que os professores entrevistados compreendem a narrativa como a “materialização” dessa atividade cognitiva quando analisam as narrativas históricas dos alunos.

“Ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, verificar como que ele se coloca em

relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso” (...) “E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento.” (Professor Armando)

Quando os professores foram indagados sobre a forma como detectam a aprendizagem histórica dos alunos através das narrativas foi possível perceber a clareza com que a narrativa é percebida enquanto expressão do pensamento histórico. Além disso, foi possível perceber que os professores utilizam a narrativa como forma de avaliação em suas aulas, o que acaba por instrumentalizar o cotidiano do professores e otimiza suas intervenções relacionadas as preocupações com as carências dos alunos ligadas a vida prática.

Como forma de avaliação, as narrativas dos alunos servem como forma dos professores perceberem os resultados de suas intervenções. Além disso, os professores apontaram que utilizam essas narrativas para perceberem novas carências de orientação, o que vai influenciar e gerar suas novas intervenções.

“É possível fazer se você pegar contínuas redações da mesma forma ... eu acho que quando você faz um diagnóstico antes e um diagnóstico depois das intervenções e você compara depois, já é possível perceber isso. E se for o caso depois desse diagnóstico depois, se ainda demonstrar ideias que podem novamente ser consideradas iniciais, aí é o caso de mais uma intervenção, e novamente... E por isso cai a ideia de currículo, porque o currículo pode existir, mas não pode ser engessado.” (Professor Marcos)

“Aí a gente sempre encerra o conteúdo trabalhado e a aula, observando com os alunos o que e como e quando e aonde, como é que isso se dá e pode ser usado isso na nossa vida. Como é que se dá na nossa vida, como se dá no nosso mundo e como é que a gente continua com essas ideias históricas no nosso mundo, o que ela vai contribuir oque é possível e o que não é. As possibilidades e tudo isso. E Sempre no fechamento eles fazerem uma narrativa nessa perspectiva, que aí vai servir como avaliação do processo” (Professor Valdecir)

A narrativa é percebida, dessa forma, como a expressão do pensamento histórico, e os professores podem a partir das narrativas perceber como os alunos pensam historicamente, e, como relacionam os conhecimentos históricos, ou utilizam o pensamento histórico em relação

a vida prática.

Quando foi perguntado aos professores sobre os seus ideais relacionados a aprendizagem histórica dos seus alunos, e com isso, o que pensavam sobre os significados de formar historicamente, houve vários posicionamentos.

“Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade” (Professor Armando)

O professor Armando, refere-se ao tema da exclusão, pois estava desenvolvendo um trabalho específico sobre o assunto com os alunos, como foi comentado anteriormente. Os professores de Araucária, demonstraram preocupações objetivas com a formação histórica dos alunos, e essa formação, está perspectivada por princípios de humanização. Os momentos finais, da última entrevista realizada para essa investigação, foram categóricos nesse sentido.

O professor Valdecir demonstrou a síntese entre a experiência de anos no chão da sala de aula, a militância sindical e a pós-graduação. Na relação com as operações do pensamento histórico – experiência, interpretação e orientação – o professor Armando, deu exemplos surpreendentes sobre a compreensão da narrativa como expressão do pensamento histórico. Mas quase ao fim dessa investigação, acredito, que o professor Valdecir concentrou em uma fala o tema discutido aqui:

“Essa é uma preocupação de dizer o seguinte, seja o lugar onde você estiver você tem que tentar a partir das suas ideias criar um mundo onde a palavra que nos tornou seres como, que teríamos um comportamento, uma vida melhor, humanos. humano, um mundo de humanos, que essa humanidade seja uma humanidade política, ética e artística, enfim. Que ele consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. (...) História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, (...) É uma das coisas que ela contribui. Por que? Porque ela vai me ajudar a pensar o passado, o meu presente, e as minhas perspectivas de futuro (...) (Professor Valdecir)

A fala de Valdecir, assim como a dos outros professores, demonstra a clareza da necessidade de formar historicamente para a humanização, e que os alunos formados dentro

dessa perspectiva irão criar as condições mais adequadas para a vida em sociedade, pautados nos princípios da razão humana.

As falas dos professores entrevistados, demonstraram uma relação praxiológica entre ciência, experiência, preocupações com os alunos enquanto sujeitos, com a escola, com as estruturas da sociedade e também com as possibilidades e limitações das ações deles enquanto professores. Os professores se inscrevem em um contexto e pretendem colaborar para a melhoria da realidade, porque aceitam que não detém todo o conhecimento capaz de criar a formação histórica que pretendem, mas não renunciam à possibilidade de intervir na realidade, influenciando no desenvolvimento de consciências cada vez mais complexas, racionais, coerentes, e principalmente, fundamentadas no movimento do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aproximação entre Rüsen e Freire que se tentou construir e das análises dos materiais coletados entre os professores, é possível perceber uma forma de atribuição de sentido e também de ação reflexiva com características semelhantes as que foram discutidas anteriormente por Schmidt. A característica principal dessa forma de atribuição de sentido é que na práxis da vida, os professores entrevistados ultrapassam a atribuição de sentido que se dá na consciência histórica individual, mas procuram estabelecer inter-relações que anunciam a necessidade de superar as limitações da vida prática, a exemplo do trabalho relatado pelo professor Armando.

Indício de uma experiência do tempo em que a compreensão dos modelos culturais e de vida alheios se dá pelos princípios da alteridade, no entanto, estabelece padrões de expectativa que impedem a aceitação eterna de valores desumanos. O fato desse professor detectar carências de orientação relacionadas ao preconceito e a exclusão sobre a figura do “baiano”, leva a crer que há indícios empíricos de uma consciência crítico-genética (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011). Em vários momentos das falas desses professores, foi possível perceber que estão engajados na realização do *inédito viável* da *ação transformadora* (FREIRE, 2007 pág. 110 e 156).

Essas características devem ser discutidas para além do que foi possível na dissertação e neste artigo. Para ampliar esse debate é necessário perseguir outras aproximações, a exemplo de Schmidt (2009, 2010, 2011) que procurou em Mészáros (2007) a perspectiva de formação da contraconsciência para além do capital. A autora trouxe, a partir do autor, o

questionamento: “será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capitalismo?” (MÉSZÁROS, 2007, p.208).

Essa é uma ótima questão, principalmente quando utilizamos a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para discutir um humanismo promissor à melhoria da sociedade, enquanto somos financiados pelo dinheiro público das universidades. A formação histórica é aquela capaz de levar os seres humanos “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia” (RÜSEN, 2007, p. 124). Como professor-pesquisador ligado ao ensino-aprendizagem em História percebo a grandiosidade e a nobreza desses horizontes. Dentro do meu grupo de identificação na academia, na esteira do pensamento de Schmidt (2009, 2010, 2011), e na práxis, percebo a necessidade de pensar a formação histórica e a intervenção na consciência histórica no sentido crítico-genético, com um ensino de história que colabore com uma educação como “transcedência positiva da auto-alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2008).

Retornei as salas de aula depois de pesquisar professores de História que estão inseridos na lógica da educação pública brasileira com características diferenciadas, conquistadas na urgência da melhoria das condições de trabalho, e que permite outras condições de relação com o conhecimento e com o ensino de História. Há urgência em explorar essas novas relações e, na esteira das aproximações entre Jörn Rüsen, Mészáros e Paulo Freire realizadas por Schmidt, desenvolver essa constraconsciência e ir além do capital. Pois como ressaltou Mészáros:

“se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada *alienação do trabalho*: um processo de autoalienação escravizante. Mas, precisamente porque estamos preocupados com um processo *histórico*, imposto não por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica (caracterizada como inevitável “dilema humano”), tampouco por uma “natureza humana” imutável – modo como muitas vezes esse problema é tendenciosamente descrito – mas pelo próprio trabalho, é possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de “toda nossa maneira de ser”. ” (MÉSZÁROS, 2008 p. 60)

É conhecido que a citação de Mészáros possa ser criticada por não adequar-se epistemologicamente as matrizes da pesquisa aqui discutida. Conserva, assim mesmo, a

provocação de pensar o ensino de História e a superação do capitalismo a luz das necessidades sociais do presente, e a tarefa de construir possibilidades práticas para a pesquisa e o ensino de História que atendam tais necessidades. As reflexões aqui propostas estão relacionadas a pragmática do conhecimento histórico. Mais do que isso, na urgência de discutir que tipo de formação histórica se pretende construir com professores e alunos, que no dia a dia em sala de aula enfrentam discussões sobre os sentidos da História. Escrevo do sul da linha do Equador, mas sei que não é apenas aqui, que as relações de classe ainda precisam ser enfrentadas, seja na educação de jovens e adultos, na educação do campo, na educação pública e particular, nas escolas, nas universidades e em outros possíveis lugares em que a prática social da aprendizagem histórica possa ou deva ocorrer.

Em tempos de crise estrutural do capitalismo um evento internacional que reúne sujeitos preocupados com o ensino de História é uma boa oportunidade para ampliar essa discussão e ir além do que está colocado. Os professores de História possuem uma árdua tarefa e um papel tão importante quanto o dos pesquisadores que permitiram que a discussão chegasse até aqui. Pois, a *supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia* e ou para a emancipação, como orientações para o futuro, assim como o pensamento histórico, só podem começar no imediato.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo : Paz e terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS. São Paulo : Paz e Terra, 2007.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI Vol.XLVI. N° 1 enero-marzo de 1984

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores. – Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn (a). Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

_____ (c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e crítica em aulas de história./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

87. EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DO USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

*Tiago Costa Sanches*²⁵⁴

*Maria Auxiliadora Schmidt*²⁵⁵

Resumo

No presente trabalho pretende-se demonstrar os resultados empíricos de um processo de intervenção didática realizada em sala de aula com alunos de três anos de uma escola municipal de Araucária baseado na perspectiva teórica da Educação Histórica. A partir do conceito substantivo Imperialismo na África, foi desenvolvido um trabalho a partir de fontes históricas, sendo que grande parte destes documentos estavam presente no manual didático *Historiar*²⁵⁶, além do uso de uma fonte filmica. As aulas foram baseadas na leitura e interpretação dos documentos realizados pelos alunos com a orientação e intervenção do professor. Foram promovidos debates a partir de questões levantadas em sala de aula sempre que uma fonte documental era analisada. Ao final do bimestre foi realizada uma avaliação em forma de narrativa histórica na qual os alunos foram orientados a explicar o conceito de Imperialismo na África, quais problemas decorreram da dominação, como as autoridades africanas apresentam soluções para as mazelas, sempre a partir de fontes documentais, por fim os alunos teriam de realizar uma conclusão apontando sua opinião sobre o tema, se concordavam com os autores, se era possível superar os problemas causados pelo imperialismo e como seria esta solução. As narrativas apresentaram estruturas similares e explicações fundamentadas nos documentos propostos em sala. Percebemos nas narrativas dos alunos uma variação no aprofundamento do conceito substantivo imperialismo e na forma como estes relacionavam os argumentos expostos pela fonte para explicar o tema. Entretanto quase na totalidade dos textos os alunos expressaram opiniões próprias relacionando o passado imperialista com os problemas presente na sociedade africana e as possibilidades de reparação no futuro, apontando inclusive soluções não apresentadas nas fontes.

Apresentam-se neste trabalho resultados empíricos de um processo de intervenção didática, realizada em sala de aula com alunos de três anos de uma escola municipal de Araucária, baseado na perspectiva teórica da Educação Histórica.

As investigações realizadas no campo da Educação Histórica buscam compreender, por

²⁵⁴ Professor de história do município de Araucária (clio.sanches@gmail.com)
Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná

²⁵⁵ Orientadora e professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná

²⁵⁶

meio de estudos sistemáticos, as idéias históricas de professores e alunos, para que os docentes possam adequar, durante o processo de ensino, suas intervenções didáticas, utilizando a epistemologia específica da História neste processo, possibilitando ao docente a reflexão sobre sua prática e suas próprias idéias históricas.

Ao trabalhar com a metodologia específica da disciplina de História, ao invés de metodologias gerais de ensino; o professor, em contato com as pesquisas em Educação Histórica, pode vivenciar e experimentar novas perspectivas de interpretação histórica, de forma a tomar ciência do processo de produção do conhecimento histórico.

A pesquisadora Schmidt (2006) afirma que a partir do momento em que os professores passam a vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História estes podem desenvolver novas formas de ensino, construindo outras maneiras de ensinar História.

Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa outras maneiras pelas quais esses saberes possam ser apreendidos (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.20)

Ao se pensar o professor como produtor de conhecimento, identifica-se em sua prática uma aproximação as teorias da aprendizagem histórica que irão consistir como suporte às suas atividades docentes. Na perspectiva da Educação Histórica as teorias da aprendizagem histórica se pautam sob dois grandes grupos conceituais, sendo estes os conceitos *substantivos e de segunda ordem*.

Os *conceitos substantivos* são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Esses conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-lo sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos, são os conceitos que garantem substância a aprendizagem histórica. Dentre os conceitos substantivos, ou também denominados de *tácitos*, circulam os conceitos denominados de *conceitos de segunda ordem* tais como narrativa, explicação, empatia, inferência e evidência histórica. Segundo Lee

É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas a cerca da natureza da

História elas manter-se-ão se nada fizer para contrariar. (LEE, 2001, p.15)

A partir das idéias de Lee (2001) sobre conceitos de segunda ordem, partiremos para um referencial teórico que nos possibilita ir adiante à busca pelo entendimento do processo de aprendizagem histórica. De acordo com Jorn Rusen (2007), a ciência que se ocupa do entendimento da aprendizagem histórica, tendo como pressuposto, a própria ciência da história, seria a didática da história. Para Rusen

A didática da história leva sistematicamente em conta, em sua autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. (Rusen, 2007, p. 90)

A didática da história, para o autor, possui autonomia epistemológica suficiente para buscar na própria matriz disciplinar da história²⁵⁷ fundamentos teóricos e metodológicos para realizar pesquisas sobre o processo de aprendizagem histórica.

Fundamentada na teoria da consciência histórica, a didática da história conceitua o aprendizado histórico, como o aumento da capacidade do sujeito em interpretar as experiências humanas no tempo gerando uma ampliação da competência de orientação temporal.

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RUSEN, 2007b, p.110)

Partindo da premissa que a consciência histórica é suma das operações mentais da qual o sujeito interpreta suas experiências no tempo, esta competência se torna subjetiva e possível de se demonstrar mais ou menos articulada com o passado histórico.

Para Rusen, a consciência histórica se desenvolve de forma subjetiva a partir de elementos experienciáveis no campo da vida prática e se expressa por meio da narrativa histórica.

²⁵⁷ Matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada. (RUSEN, 2001, p.29)

Nesta linha de pensamento, fundamentada na Educação Histórica, pode-se pensar em desenvolver um trabalho em sala de aula que articule elementos contidos no campo teórico, acima descrito, e amplamente discutido no grupo de educação histórica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a prática docente em uma aula regular de história do ensino fundamental. A presente pesquisa consiste então em buscar entender como os elementos teóricos da aprendizagem histórica se comportam na efetivação da sua prática.

Para tal empreitada, buscamos investigar nossa própria prática docente, ou seja, a pesquisa irá apresentar os resultados empíricos de nossas convicções teóricas. No esforço de buscar entender elementos próximos a realidade educativa, aplicamos nosso referencial teórico ao trabalho pré-estipulado no planejamento didático realizado anualmente.

O tema a ser trabalhado na época da investigação foi *Imperialismo na África*, então decidimos não alterar o planejamento. O objetivo final do estudo deste tema era compreender os problemas causados pelo imperialismo aos povos africanos e buscar possibilidades de solução a situação atual.

Nesta perspectiva, verificamos a articulação das três dimensões temporais na busca por um sentido histórico, o imperialismo na África representando o passado, os problemas atuais caracterizando o presente e a solução dos problemas como uma busca de orientação para o tempo futuro.

Apresentamos como metodologia, ou estratégias cognitivas, o uso de fontes históricas escritas contidas no livro de história,²⁵⁸ *Historiar* e uma fonte fílmica, *Diamante de Sangue*²⁵⁹.

As fontes utilizadas no trabalho em sala de aula foram escolhidas pela multiperspectividade de suas posições a cerca do tema. O uso do manual didático como recurso metodológico baseou-se na ampla disponibilidade deste material nas escolas, não sendo este o foco do trabalho. Ou seja, aqui não se está discutindo a escolha dos recursos didáticos, mas

²⁵⁸ Manual didático de autoria da professora Maria Auxiliadora Schmidt, escolhido e utilizado pelos professores de história do Município de Araucária no ano de 2009.

²⁵⁹ No original em [inglês](#), *Blood Diamond* é um [filme americano](#) de [2006](#) realizado e co-produzido por [Edward Zwick](#), baseado na guerra civil da [Serra Leoa](#) na [década de 1990](#)

sim a escolha das fontes a serem utilizadas independentemente se foi retiradas da internet, textos historiográficos, jornais, manuais didáticos ou outros.

Para a formação do conceito substantivo *Imperialismo* utilizamos como fonte dois textos contidos no manual didático. O primeiro extraído do jornal francês *Le monde diplomatique* (RAMONET, Ignácio. Cinq siècles de colonialisme, 2001^{apud} Historiar), que trazia o conceito do imperialismo como um movimento de dominação que abrangeu diversas regiões do globo e causava a exploração dos povos dominados.

O segundo texto escrito por Joseph Clamberlain, no final do século XIX, tratava o imperialismo como um movimento positivo, onde os europeus levaram os benefícios como paz, segurança e prosperidade aos povos dominados.

Nesta aula, após a leitura dos textos, foram discutidos os conceitos apresentados pelos autores e foi solicitado aos alunos que escrevessem em seus cadernos como os autores tratavam o conceito imperialismo e, além de solicitar na opinião dos próprios alunos, porque esses autores divergiam sobre o tema.

Na aula seguinte, foi apresentado dois documentos do mesmo manual didático que tratavam dos problemas enfrentados pelos povos africanos. No primeiro documento, Alain Gresh, em seu texto *Inverter une memoire*, também publicado no “Le monde diplomatique” aponta que durante o imperialismo a idéia de superioridade das raças européias foi utilizada para impor sua dominação. Observa que diferentemente dos massacres ocorridos na Europa, como o holocausto e o extermínio stalinista, o tráfico de escravos negros ainda não foi considerado um crime contra a humanidade.

No documento seguinte, extraído da revista *AfriqueEducation*, Paul Tedga explica que a idéia da superioridade de certas “raças” provocou a hostilidade contra grupos ou categorias de pessoas, apontando que o preconceito e o racismo está estampado nos mais diversos ambientes sociais provocando o sofrimento dos africanos.

Antes da leitura destes documentos foi solicitado que os alunos respondessem oralmente, a partir da opinião deles, de que forma o imperialismo poderia influenciar nos

problemas sociais existentes em países dominados. Após o diálogo, foram apresentados os documentos com o seguinte indicativo: “vamos analisar os textos e tentar entender como era justificada a dominação européia e o que esta dominação causou na sociedade”. Pediu-se, então, que os alunos registrassem no caderno o que os textos apresentavam em comum.

Buscou-se nesta atividade apresentar algumas opiniões sobre a repercussão negativa da dominação européia e a partir destas considerações. Como encaminhamento para a aula seguinte, foi perguntado para os alunos se, após a leitura dos documentos, eles concordariam com a idéia de que os europeus deveriam reparar os danos causados pelo período de dominação.

As respostas se divergiram em vários pontos. Alguns alunos afirmaram que os erros do passado não podem ser resgatados pelos europeus de hoje, pois nada teriam a ver com o ocorrido. Outros alunos apontaram para o fato de que os europeus de hoje de alguma forma foram beneficiados pelos atos dos seus antepassados, sendo assim teriam que reparar os erros cometidos no passado. Neste momento, apesar da vontade de intervir, o professor-pesquisador buscou manter-se isento deixando que eles argumentassem.

A última atividade foi desenvolvida da mesma forma em que as demais. Foram apresentados aos alunos quatro documentos, também presentes no manual didático, que abordavam as opiniões de diferentes autores sobre as formas de reparação aos povos africanos por consequência dos anos de exploração e sofrimento causados pelo imperialismo.

Os documentos foram extraídos de jornais e revistas que trataram do encontro organizado em 2001 pela ONU (Organização das Nações Unidas) em Durban na África do Sul com o objetivo de discutir questões relacionadas escravidão e o racismo.

Nos documentos, pode-se perceber que o ponto principal era o reconhecimento da escravidão como crime contra a humanidade e que os países que estavam envolvidos nos processos de dominação deveriam de alguma forma auxiliar os povos explorados, entretanto as opiniões quanto a forma de auxílio não foram consenso.

Alguns entrevistados apontaram para uma ajuda econômica aos países em formas de

negociações e anulação de dívidas. Um entrevistado, professor da Universidade de Harvard (EUA), defende uma ajuda direta aos povos africanos que sofreram exploração durante o período.

Após a leitura dos documentos, o professor reafirmou com os alunos as idéias contidas nos textos, ou seja, a importância de se reconhecer o erro cometido no passado e assim pensar em possibilidades de reparação.

Os alunos se envolviam na discussão na medida em que reconheciam nos problemas da África elementos presentes em nossa sociedade. Em alguns momentos, os alunos afirmavam que “nós” deveríamos reparar o erro causado pelos “nossos” antepassados. Outras vezes comentavam que “nós” devemos receber ajuda pelo período de dominação. Neste momento o professor realizava a intervenção localizando a discussão.

Ao final do bimestre, foi realizada uma avaliação em forma de narrativa histórica na qual os alunos foram orientados a explicar o conceito de Imperialismo na África, quais problemas decorreram da dominação, como as autoridades africanas apresentam soluções para as mazelas, sempre a partir de fontes documentais. Por fim, os alunos teriam de realizar uma conclusão apontando sua opinião sobre o tema, se concordavam com os autores, se era possível superar os problemas causados pelo imperialismo e como seria esta solução.

A avaliação foi realizada em sala com orientação e permissão para o uso do caderno e do livro. Foi pedido aos alunos, que ao afirmar algo, utilizassem os textos lidos como referência.

O processo de leitura e intervenção didática foi realizado em três nonos anos totalizando setenta alunos.

As narrativas apresentaram estruturas similares e explicações fundamentadas nos documentos propostos em sala. Foi percebido que nas narrativas dos alunos há uma variação no aprofundamento do conceito substantivo imperialismo e na forma como estes relacionavam os argumentos expostos pela fonte para explicar o tema. Alguns alunos apresentaram uma narrativa histórica com argumentação fortemente fundamentada e

sofisticada, relacionando as ideias dos autores com suas opiniões.

Em outras narrativas analisadas surgiram algumas confusões de conceitos e ideias, sendo por vezes isentas de referência. Estas narrativas apresentavam fragmentos dos textos como cópias, apresentando pouca relação entre os parágrafos e suas opiniões.

Um fato que chamou a atenção foi que quase na totalidade dos textos os alunos expressaram opiniões próprias, relacionando o passado imperialista com os problemas presente na sociedade africana. Estas relações variaram de complexidade e de indicativos de possibilidades de reparação no futuro, apontando inclusive soluções não apresentadas pelos autores nas fontes estudadas.

Esta pesquisa nos atenta para a importância do uso de fontes históricas em sala de aula e a necessidade de colocarmos nosso tema, neste caso o imperialismo, em perspectiva apresentando aos alunos a historicidade das experiências humanas no tempo. Ao apresentar diferentes interpretações sobre o tema aos alunos fornecemos aos mesmos elementos para a autonomia de construção, por meio narrativístico, de sua interpretação própria. O momento da avaliação apresenta ainda uma rica oportunidade de desenvolver critérios de cientificidade em seu pensamento, utilizando as fontes como referência citando-as e não simplesmente copiando fragmentos de textos, porém a orientação do professor ocorreu de forma processual, acompanhando o desenvolvimento das narrativas.

Outro ponto a ser destacado é o papel do professor-pesquisador. Ao refletir sobre sua prática, utilizando elementos teóricos, o professor reflexivo adquire subsídios de re-significação do seu trabalho docente dominando os processos de produção e divulgação do conhecimento científico, tomando de volta para si os rumos de sua prática, consciente das teorias que as cercam.

Referência Bibliográfica

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. **Educação Histórica e Museus**.

Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **EDUCAR EM REVISTA**. Curitiba, n. especial, p.131-150, Ed. UFPR, 2006.

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

RÜSEN, Jorn. **El Desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico**. Propuesta educativa. Año 4, n. 7, octubre, 1992.

_____. **Razão Histórica**. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2007^a.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007.b

88. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DE HISTÓRIA DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORICAL LEARNING, TEACHING AND RESEARCH (2000 A 2011)

Vinícius dos Passos Soares – Graduando em História - UFG

Este trabalho surge a partir da pesquisa proposta para o PIBIC 2012/2013, aqui apresentada, visando a analisar as concepções de Currículo de História presentes nos artigos de Educação Histórica publicados no International Journal of Historical Learning, Teaching and Research de 2000 a 2011. Queremos, assim, entender como, a partir da metodologia conhecida como Educação Histórica, os diferentes pesquisadores refletem sobre o que é ensinado e o que deve ser ensinado em História.

O IJHLTR será a fonte principal de nossa pesquisa. De seus volumes extrairemos artigos que versam, substancialmente, sobre o Currículo de História. Partimos da ideia, que é perceptível já nos primeiros artigos IJHLTR, de examinar a natureza do currículo escolar da História, verificando quais as prescrições feitas ao professor, para, então, refletir sobre quais as habilidades necessárias para se promover um ensino adequado ao atual momento histórico. Trata-se de verificar quais as possibilidades de se incluir nas atividades com os alunos formas de subsidiar sua criatividade e auxiliar no desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Ainda, partimos da noção de que o currículo deve ser entendido como um projeto, que se constitui em um processo interativo de construção e desenvolvimento. Ele demanda interdependência entre o plano normativo (sua face oficial) e a realidade, possuindo interesses concretos e responsabilidades que precisam ser compartilhadas nos seus diversos planos. Nesse processo, os professores recebem uma proposta e a adaptam a um contexto.

Peter Lee (2008, p.11) destaca que: “a História aparece nos currículos e programas de estudo na maioria dos países do mundo, mas não é sempre claro o que pensamos acerca do que a História deve desenvolver”. É neste sentido que nos parece importante uma investigação do modo como os pesquisadores da Educação Histórica desenvolvem a sua concepção curricular a partir da análise das ideias históricas dos professores e dos alunos.

Palavras-chave: IJHLTR, Currículo, Currículo de História, Concepção Curricular, Educação Histórica.

Esta rápida apresentação tem por propósito apresentar a proposta de pesquisa submetida ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - 2012/2013. Submetemos tal proposta visando a analisar as concepções de Currículo de História presentes nos artigos de Educação Histórica publicados no International Journal of Historical Learning, Teaching and Research de 2000 a 2011. Desta forma, buscamos entender como, a partir da metodologia conhecida como Educação Histórica, os diferentes pesquisadores refletem sobre o que é ensinado e o que deve ser ensinado em História.

Embora existam estudos avançados em outros países; nos Estados Unidos, na

Inglaterra, em Portugal e no Canadá; a Educação Histórica ainda possui um caráter incipiente em nível nacional. Nos últimos anos, no Brasil, vários trabalhos foram desenvolvidos, mas estão centralizados em espaços restritos, não conseguindo alcançar a todos os interessados. (GERMINARI, 2011). Percebe-se, desta forma, uma enorme necessidade de estudos nessa área. Malgrado a grande quantidade de estudos existentes no Brasil, no que tange ao estudo do Currículo e do Ensino de História, desvinculados da chamada “Educação Histórica”, constato uma grande redundância, sendo que a maioria dos trabalhos nada traz de novo. Reitere-se, todavia, que isso é mera opinião pessoal e não abarca todos os trabalhos que tive acesso; exceções existem, é claro.

O trabalho em torno da Educação Histórica possui o diferencial de ser distinto das práticas de didática tradicionais. Trata-se de uma atividade principalmente cognitiva, em que se procura, fundamentalmente, identificar as ideias e os entendimentos históricos dos alunos, para considerar os seus efeitos e, assim, ter subsídios para intervir no ensino. (idem, ibidem).

Foi para aglutinar os pesquisadores da Educação História que foi fundada, na última década, em nível internacional, a HEIRNET (History Educators International Research Network), um fórum internacional voltado à Educação Histórica. Dos seus encontros participam pesquisadores do mundo todo, sendo seus trabalhos publicados especialmente no *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research (IJHLTR)*, jornal publicado semestralmente pela Associação Nacional de Historiadores da Inglaterra.

O IJHLTR será a fonte principal de nossa pesquisa. Considero-o um referencial por trazer relevantes trabalhos, como, por exemplo, os trabalhos dos pesquisadores participantes da HEIRNET (History Educators International Research Network), que foi capaz de aglutinar na última década os pesquisadores da Educação História. Dos seus volumes extrairemos artigos que versam, substancialmente, sobre o Currículo de História. Analisaremos o IJHLTR desde o seu início (os volumes começaram a ser publicados em dezembro de 2000, no ano de encerramento do século XX. Procurava-se ali, dentre outros objetivos, estabelecer um balanço sobre os currículos escolares da disciplina História, visando a pensar em novas abordagens, em temas contemporâneos que levassem em consideração a velocidade das mudanças promovidas no século XX.). Já no editorial de sua primeira edição, o jornal cita entre tais temas a identidade nacional, a cidadania e o currículo escolar necessário para o século XXI.

Dever-se-ia, portanto, examinar a natureza do currículo escolar da História, verificando quais as prescrições feitas ao professor, para, então, refletir sobre quais as

habilidades necessárias para se promover um ensino adequado ao atual momento histórico. Tratava-se de verificar quais as possibilidades de se incluir nas atividades com os alunos formas de subsidiar sua criatividade e auxiliar no desenvolvimento de seu pensamento crítico (CAPITA, COOPER & MOGOS, 2000).

O conceito de Currículo “(...) é extremamente complexo, podendo ser formulado com diversos graus de abrangência e incidindo sobre diferentes planos”. (CANAVARRO, p. 117, 2004). Partimos da noção de que ele deve ser entendido como um projeto, que se constitui em um processo interativo de construção e desenvolvimento. Ele demanda interdependência entre o plano normativo (sua face oficial) e a realidade, possuindo interesses concretos e responsabilidades que precisam ser compartilhadas nos seus diversos planos. (Pacheco, 1996 apud Canavarro, 2004). Neste processo, os professores recebem uma proposta e a adaptam a um contexto. (Canavarro, 2004). Cumpre salientar que, vários atores auxiliam no desenvolvimento do currículo, em especial, os professores, e que existem planos distintos de formulação curricular, a saber: o contexto político-administrativo, o contexto da gestão e o da realização. (idem, ibidem). Circe Bittencourt (p. 12, 1998) ressalta que “as intenções do poder instituído e as da escola não são necessariamente coincidentes”.

Sobre o lugar da História no Currículo escolar, Barton (p. 14, 2004) informa que ela merece “alguma finalidade mais elevada”, e que:

A sua função tem que ser justificada porque não há nenhuma abordagem neutra e ‘objetiva’ da História ou da educação histórica. Temos que fazer escolhas acerca de que história estudar e como a ensinar.

Peter Lee (2008, p.11) destaca que: “a História aparece nos currículos e programas de estudo na maioria dos países do mundo, mas não é sempre claro o que pensamos acerca do que a História deve desenvolver”. É neste sentido que nos parece importante uma investigação do modo como os pesquisadores da Educação Histórica desenvolvem a sua concepção curricular a partir da análise das ideias históricas dos professores e dos alunos.

Como se percebe, não tenho, aqui, a pretensão de já trazer uma explanação taxativa sobre o tema, mas explicitar um horizonte de pesquisa. Partimos de um pressuposto no qual se questiona o que deve, ou se espera, e o que realmente é ensinado em História. Apesar da enorme carga axiológica dessa proposição, propomo-nos a verificar a expectativa do ensino, tanto por parte do ente governamental, quanto por parte dos professores de História.

Por mais que os professores não tenham ampla participação no processo de elaboração do currículo, é inegável a sua autonomia para modificar as prescrições do currículo. Assim, a

“execução” do currículo possui, aqui, uma ligeira preferência. Isso porque o currículo, enquanto ato normativo, é dotado de abstração e, como já dito, nem sempre condiz com os interesses da escola. Ademais, na condição de plano de governo, o currículo (na visão oficial) possui fins extrínsecos ao ensino em si, por exemplo: ideologias, legitimação partidária etc. É objetivo nosso analisar quais são os conteúdos substantivos e epistemológicos analisados como importantes para o estabelecimento do Currículo de História, buscando identificar o que, na compreensão dos pesquisadores da Educação Histórica, deve ser ensinado em História.

Referências Bibliográficas:

- BARTON, K. *Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do Ensino da história para a cidadania*. In: BARCA, I (Org.) Para uma educação histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004. p.11-27.
- BITTENCOURT, C. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história*. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) O Saber Histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-27.
- CANAVARRO, A. P. *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Tese (Doutorado em Matemática) - Universidade de Lisboa, Lisboa: APM, 2003.
- CAPITA, L; COOPER, H; & MOGOS, I. *History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian perspectives*. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, vol. 1, num. 1, p. 31-38, 2000.
- GERMINARI, G. D. *Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, v. 1, p. 54-70, 2011.
- LEE, P. *Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica*. In: BARCA, I. (Org.) Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2008. p.11-32.

89. A REVOLUÇÃO CUBANA NAS IDEIAS PRÉVIAS DE ALUNOS

Wanderson José de Sousa
(IFG – Instituto Federal de Goiás)

Este artigo tem o objetivo central de apreender as ideias de Estudantes da 3ª série do Ensino Médio Matutino no Sistema Público na Rede Estadual de Goiás. Procuramos compreender o que é consciência Histórica a partir do que Jörn Rüsen a define; outro ponto discutido é a cultura escolar, nossa iniciativa parte da interpretação da Didática da História como orientadora no processo de ensino aprendizagem. Por fim, nos propomos pensar as ideias prévias dos alunos a partir de suas respostas a respeito da História da Revolução Cubana.

Palavras-Chave: Didática da História; Cultura Escolar; Consciência Histórica; Educação Histórica, ideias prévias.

90. PIBID E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO HISTÓRICO-DIDÁTICA NA RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA

²⁶⁰ALMEIDA, V. M.

²⁶¹CRUVINEL, T. K. B.

Os problemas atuais acerca do valor formativo da História fizeram com que as novas propostas de ensino de História incorporassem novos meios que contribuíssem na constituição de apresentações históricas que sensibilizassem os alunos: as novas linguagens. Neste sentido, com base na concepção da Didática da História, apontaremos uma possibilidade de uso da música, como um elemento estético que atua na dimensão pré-cognitiva no processo de formação da consciência histórica, a partir do relato da trajetória de atuação do Projeto História e Música do PIBID-IFG.

Palavras-chave: PIBID; Música; Didática da História; Consciência Histórica; Formação histórica;

²⁶⁰ - Vinícius Martins de Almeida, aluno do 6º período do curso de Licenciatura Plena em História pelo IFG(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás) do campus Goiânia e bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

²⁶¹ - Thairiny Karla Batista Cruvinel, aluna do 6º período do curso de Licenciatura Plena em História pelo IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás) do campus Goiânia e bolsista pelo PIBID (Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

91. DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O USO PÚBLICO DA HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR NA REVISTA VEJA

Kaytee Viviane Siqueira
Graduanda em Licenciatura em História _ IFG.
Kaytee_green@hotmail.com

No presente texto pretendo apresentar a proposta do meu projeto de Tcc. Trabalhando a partir da concepção de Didática da História e o uso público da História na constituição de consciência histórica. Partindo da noção de que essa Didática da História não se encerra na educação escolar, mas que “ela analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa” (Rüsen, 2006). A pesquisa se remete ao final da Ditadura militar no Brasil (1984-1986) visando uma investigação sobre consciência histórica em relação ao Regime militar ao longo das Diretas Já. Assim, ao utilizarmos a Revista Veja, que fez/faz uso público da história, podemos perceber como essa interação entre história e vida prática se dá de várias maneiras, inclusive pela grande mídia.

Palavras-Chave: Didática da História; Consciência Histórica; *Veja*.