

Dossiê:
Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil II

REDUH
Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 10
set- dez de 2015

Publicação Quadrimestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Geraldo Becker; Editoração Eletrônica: Thiago Augusto Divardim de Oliveira], n.10 (Set./Dez. - 2015). Curitiba: LAPEDUH, 2015.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>
Quadrimestral
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Gevaerd, Rosi Terezinha Ferrarini. IV. Urban, Ana Claudia. V. Oliveira, Thiago Augusto Divardim de. Lourençato, Lidiane Camila. Nechi, Lucas Pydd. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9^a/985



Reitor: Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor: Rogério Mulinari

Setor de Educação

Diretora: Andréa do Rocio Caldas Nunes

Vice-Diretor: Marcus Levy Bencostta

Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Editora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Coeditoras: Ana Claudia Urban, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

Conselho Editorial:

Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Abud – USP
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marilia Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Alamir Muncio Compagnoni – SME – Araucária
André Luis da Silva – SME – Araucária
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – UFPR
Antônio Diogo Greff de Freitas – UFPR
Cláudia Senra Caramez – LAPEDUH
Everton Carlos Crema – Unespar / UFPR
Geraldo Becker – UFPR
Henrique Rodolfo Theobald – SME – Araucária
João Luis da Silva Bertolini – UFPR
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED – PR
Lidiane Camila Lourençato – UFPR
Lucas Pydd Nechi – UFPR
Solange Maria do Nascimento – UFPR
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR / UFPR

EDITORIA: LAPEDUH

Endereço: Reitoria da UFPR, Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro II – 5º andar. CEP 80.060-150

Coordenadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Email: dolinha08@uol.com.br, inscricoeslapeduhs@gmail.com

Coordenação Editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi,
Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Geraldo Becker

Editoração Eletrônica: Thiago Augusto Divardim de Oliveira
Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDITORIAL

A Revista de Educação Histórica – volume 10 – tem como temática, a já proposta no volume 9, “*Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil*”, dando continuidade à divulgação de resultados de investigações realizadas por professores pesquisadores sobre o ensino e aprendizagem em história, mais especialmente, no âmbito da Educação Histórica.

Como proposto no volume anterior, esse número publiciza o trabalho de pesquisadores que apresentaram suas investigações no Seminário de Educação Histórica que aconteceu na Universidade Federal do Paraná (2015).

Os trabalhos publicados neste dossiê têm como foco, questões relacionadas à formação continuada, relação entre a experiência de vida e a profissão de historiador, e, mais especialmente, sobre questões de ensino-aprendizagem e didática da história.

As produções registradas nestes números da REDUH, continuam tendo como referência os compromissos assumidos no volume 1 desta revista, especialmente, quando se refere ao “diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica”, pois, “acreditamos que a ciência se produz no e pelo debate entre a teoria e a prática, fundamentada na análise e crítica de relações históricas e sociais concretas”.

Com esse compromisso assumido, continua o nosso convite à leitura!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, dezembro de 2015.

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
 - Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
 - O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
 - A titulação deverá ser colocadas em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
 - O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
 - Os subtítulos em negrito, minúsculas. Antes e depois de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
 - O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior/direito de 2 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
 - Os autores serão responsáveis pela correção do texto.
 - As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
 - A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (AUTORIA, data, página) todos dentro do parênteses.
 - Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas, um espaço simples entre as referências e alinhamento à margem esquerda.
 - SOBRENOME, Nome. **Título do livro em negrito**: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
 - SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: **Título do livro em negrito**. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y. – SOBRENOME, Nome;
 - SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico em negrito**, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
 - SOBRENOME, Nome. **Título da tese em negrito**: subtítulo. Xxx f. Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) – vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
 - Para outras produções:
 - SOBRENOME, Nome. **Denominação ou título**: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).
 - Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais <>, precedido da expressão “Disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “Acesso em”.
 - Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.
 - A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR EM CURITIBA.	
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.....	15
A CIÊNCIA HISTÓRICA É NEUTRA? AS RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA E A PROFISSÃO DE HISTORIADORAS BRASILEIRAS	
Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik.....	32
A ESTRADA 47, A FONTE FÍLMICA EMERGENTE PARA O ENSINO DA HISTÓRIA	
Carmen Lúcia Rigoni.....	47
A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	
Elston Américo Junior; Cesar Bueno de Lima.....	57
DE FORA PARA DENTRO: O MOVIMENTO HIP HOP NA ESCOLA	
Isabele Fogaça de Almeida.....	68
HISTÓRIA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE O CICLO DE PALESTRAS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA	
Isaias Holowat; João Elter Borges Miranda; Natália Junkes Rodrigues.....	74
ENSINO DE HISTÓRIA, UM PÉ NO MICRO E OUTRO NO MACRO: UM EMBATE ENTRE TEORIA RÜSENIANA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
Juliano Mainardes Waiga; Audrey Franciny Barbosa; Mariana Schulmeister.....	84
ENSINO DE HISTÓRIA COMO UM PRODUTO TEMPORAL: A ANÁLISE DOS DESLOCAMENTOS INTERPRETATIVOS DA GUERRA DO PARAGUAI PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL	
Leonildo José Figueira; Anna Mary Guariza.....	94
PRODUÇÃO DE VÍDEO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR	
Marcio Marchioro; Maria Cláudia Gorges.....	106
ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: ABORDANDO A CULTURA MATERIAL E A MEMÓRIA POR MEIO DA HISTÓRIA LOCAL.	
Simone Aparecida Dupla.....	118
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS ANOS INICIAIS: UMA REFLEXÃO COMO PRAXIS FORMADORA	
Valéria Becher.....	130

RESENHA

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, *et al.* (Orgs.). **Humanismo e didática da história:** Jörn Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2015.
Carla Gomes da Silva.....138

APRESENTAÇÃO

Em sua décima edição a Revista de Educação Histórica – REDUH, vem novamente cumprir sua principal missão de divulgar a produção científica sobre o ensino de história, se tornando lugar privilegiado para o debate e a reflexão educacional. Isso se apresenta claro, quando olhamos os artigos publicados em sua diversidade de abordagens, problemas e instituições, as reflexões versam sobre a prática docente, trabalhos metodológicos, debates teóricos e experiências de extensão e pesquisa. Nesse sentido a revista busca refletir os anseios, acertos e as necessidades dos professores da área de humanas, especificamente os professores de história, em direção a um ensino de história que dignifique e conforme o ser humano.

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira no artigo “O ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba” apontam com muita clareza o processo de constituição e as fases profissionais de docentes do nível superior, vários estágios da vida profissional são apresentados e contextualizados a partir das experiências profissionais de matemáticos em carreiras de longa duração. O artigo instrui os ciclos de vida profissional em etapas distintas que vão da ‘sobrevivência’ até a fase do ‘distanciamento afetivo’ ou uma maturidade profissional e pessoal. As autoras defendem que as questões que envolvem as trajetórias pessoais na educação superior, deveriam ensejar inovações e planejamentos, e a partir desses estudos aprimorar a gestão profissional e as relações interpessoais.

“A ciência Histórica é neutra? As relações entre experiências de vida e a profissão de historiadoras brasileiras”, de Carmem Silvia da Fonseca Kummer Libik apresenta uma importante reflexão das relações que se estabelecem entre a vida pessoal, e a partir delas, as experiências sociais do historiador, numa perspectiva muito próxima de uma biografia intelectual. Questiona a autora da possibilidade de se perceber as relações entre a experiência humana do historiador, suas pesquisas, escrita e a própria carreira profissional. Importantes historiadores e historiadoras em suas trajetórias foram entrevistados, e por diversas categorias se construíram parâmetros de análise como classe, geração ou temáticas, como a de gênero, por exemplo. Olhar para a pesquisa desenvolvida, é olhar para a própria transformação da disciplina de história ou de como ela era pensada, se a erudição e a reflexão

sobre as fontes caracterizaram a primeira geração, as seguintes, refletindo o próprio campo, ampliaram suas perspectivas historiográficas em diversas direções, não exclusivamente por refletirem os paradigmas históricos em mudança, mas também por se perceberem parte do processo, onde as experiências pessoais e o percurso, também familiar, forjou com a mesma força os caminhos trilhados.

Carmen Lucia Rigoni em “Estrada 47, a fonte fílmica emergente para o ensino da história” explora o uso da filmografia como perspectiva de análise e reflexão para o ensino de história, o filme que sustenta o debate, é ‘A estrada 47’ do diretor Vicente Ferraz, que narra durante a Segunda Guerra Mundial, o dilema de soldados brasileiros perdidos no campo de batalha tentando voltar as linhas brasileiras. A autora discute a necessidade de abordarmos na sala de aula, pela perspectiva do cinema e produção documentarial, a ação humana e singularizada dos personagens, também presente nas produções, deixando de lado modelos mais espetacularizados. A dinâmica do texto discute os usos fílmicos diversos, pela perspectiva da educação histórica e marca uma possibilidade de aproximação metodológica com a micro história, quando olhamos a abordagem do enredo e o papel individualizado dos protagonistas no desenrolar da trama. Nas palavras da autora, ‘A narrativa segue uma abordagem humana e um tom crítico de seus personagens’, apontando para outras formas de se trabalhar o cinema multiperspectivado em sala de aula.

“A aplicação da justiça restaurativa nas escolas do Estado de São Paulo” por Elston Américo Junior e Cezar Bueno de Lima, discute a violência escolar e como ela tornou-se um dos grandes problemas da educação contemporânea, nesse processo a escola passou por um processo de criminalização, na falta de alternativas jurídicas e conciliatórias voltadas para a própria escola, a alternativa utilizada foi em direção ao Ministério Público Estadual. A justiça restaurativa segundo os autores trata ‘os envolvidos no litígio de maneira igualitária, buscando a restauração de todos, por meio de círculos restaurativos, aonde os participantes tem a oportunidade de apresentar suas angústias e reparar os danos, o conflito será restaurado de maneira aberta e dialogada, demonstrando para o infrator os danos que este está causando e trazendo a vítima para o convívio escolar’. Nesse processo o diálogo, o respeito comum e a tolerância passam pelo processo formativo, incorporando em si o aspecto educacional, ao invés de sua criminalização.

De Isabele Fogaça de Almeida – “De fora para dentro: o movimento hip hop na escola” é uma reflexão que surgiu da experiência do projeto PIBID/UEPG 2014-2015, junto aos alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, do Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila. O projeto buscou as influências culturais do movimento Hip Hop na comunidade escolar como forma de expressão e identificação. Em modelos de oficinas temáticas diversos músicos, grafiteiros, rappers, dançarinos e membros do movimento Hip Hop, apresentaram a cultura do movimento e seus diálogos culturais. A possibilidade da escola se abrir para os movimentos sociais se afastando de uma postura estática e formal da educação é algo extremamente necessário e urgente, se buscamos uma educação ideal.

“História em foco: reflexões sobre o ciclo de palestras em didática da história”, de Isaias Holowate, João Elter Borges Miranda e Natália Junkes Rodrigues, apresentam um debate sobre a didática no ensino de história, como uma preocupação presente na formação acadêmica ligada à área de ensino. O Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) UEPG, desenvolveu um ciclo de palestra com diversos e experimentados professores da área do ensino de história, que compartilham também das teorias da Consciência Histórica e da Educação Histórica. Junto a esse ciclo de debates, e em função da precarização do ensino superior Estadual no Paraná, motivo direto sobre o posicionamento e ação da greve, por parte dos docentes universitários, o ciclo também discutiu os problemas enfrentados pela carreira do magistério no Paraná. De outra forma, o artigo reflete a necessidade urgente de se ampliar os lugares e as condições de debate e pesquisa sobre a didática e o ensino de história, pois a carências de novos alunos vem provocando a questão a superfície.

“Ensino de História, um pé no micro e outro no macro: um embate entre teoria rüseniana e a Base Nacional Comum Curricular’ de Juliano Mainardes Waiga, Audrey Franciny Barbosa e Mariana Schlmeister, discutem a perspectiva da didática da história, educação e responsabilidade social, em defesa da ideia, segundo seus autores, de que ‘não basta ao futuro professor de História dominar reflexões teóricas e historiográficas, pois na prática, este também deve estar atento quanto às políticas educacionais que interferem na sua atuação profissional. Partindo das ideias de Rüsen e pensando o ensino de história, frente às mudanças propostas pela BNCC, sustenta-se que o ensino de história do Brasil compreenda as relações e possibilidades com o regional, o local, sempre perspectivado pelo nacional e o

global. A ideia de partir das relações históricas e experiências dos alunos em nível local vem de encontro à própria consciência histórica, retomando a reflexão do título, do micro ao macro.

No artigo de Leonildo José Figueira e Anna Mary Guariza – “Ensino de história como um produto temporal: a análise dos deslocamentos interpretativos da Guerra do Paraguai presentes em livros didáticos do Brasil” - apresenta e discute a produção historiográfica acerca da Guerra do Paraguai e seu continuado revisionismo. A análise de livros e materiais didáticos e sua relação com a historiografia e o ensino de história, não se da exclusivamente pela fidedignidade da escrita da história, mas, sobretudo, da relação da história com os assuntos latino-americanos, uma das áreas que apresenta grande carência em pesquisa e pesquisadores. A historiografia incorporou o discurso político dos países vitoriosos acriticamente, reproduzindo e induzindo uma visão estereotipada e parcial, de um dos maiores conflitos militares meridionais. Retomar as lições do artigo e das ideias de seus idealizadores é olhar criticamente para a produção historiográfica e a produção de manuais didáticos, que por vezes se mantêm distantes da pesquisa histórica, num duplo erro de origem.

“Produção de vídeo na escola: uma experiência interdisciplinar” de Marcio Marchioro e Maria Cláudia Gorges apresenta uma experiência multidisciplinar entre a história e a filosofia, explorando suas possibilidades e aproximações através da produção de vídeos. A ideia do projeto realizado com turmas de 2º ano do Ensino Médio do C. E. P. Teobaldo L. Kletemberg, situado na cidade de Curitiba no bairro do Sítio Cercado, foi discutir a obra do filósofo Jacques Rancière, a partir do documentário ABC da Greve. Segundo os autores não devemos explicar conceitos e fatos, mas sim, oferecer o espaço e oportunidades para que as explicações se construam. De outro lado, defendem o uso de aparelhos celulares, pois, ‘um de nossos objetivos consistiu em colocar a tecnologia a serviço do processo de produção de conhecimento, fazendo com que ela deixe de ser vista como o “inimigo” do processo educacional.’

De Simone Aparecida Dupla – “Ensino de história nas séries iniciais: abordando a cultura material e a memória por meio da história local”, realizado na Escola Municipal São Jorge, Nova Rússia, na Vila Madureira, propõem ensinar a história de Ponta Grossa – PR, a partir da educação patrimonial, nesse sentido, a autora se utilizou de HQs, croquis dos patrimônios e contou também com relatos e memórias

familiares. A retomada da história da cidade pela memória coletiva, não acontece de forma integral, ela é fruto muito mais de um elaborado e multiperspectivado processo social, sujeito a permanências bem como mudanças. Entretanto enfocar a história local com crianças das séries iniciais, de forma lúdica e dinâmica, permite a elas apreenderem conhecimentos e conteúdos formais da história elaborando para si, compreensões válidas e orientadas para sua própria história. Além disso, o formato proposto pela autora acaba por valorizar e resignificar a história em si, permitindo aos alunos se reconhecerem na história, deixando e lado à condição de expectadores.

“O ensino de história da África nos anos iniciais: uma reflexão como práxis formadora” de Valéria Becher apresenta a experiência da docência a partir do programa PIBID partindo da temática da história da África e afro-brasileira e sua interdisciplinaridade dentro dos anos iniciais das escolas municipais da cidade de União da Vitória – PR, fruto do projeto História da África e da cultura Afro-brasileira: para Além da Escravidão, do Racismo e dos Estereótipos, financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A autora postula que é durante a formação inicial que se constrói uma visão de mundo e a formação dos primeiros pensamentos nas crianças. Dessa forma, apresentar a cultura e história africana e afro-brasileira é fundamental para criar uma identificação, respeito e reconhecimento do papel do negro na nossa sociedade.

Os artigos, reflexões e pesquisas apresentadas aqui pela REDHU – Revista de Educação Histórica espelham a preocupação da revista e de seus mantenedores, com a diversidade e variedade de assuntos ligados a educação e ao ensino de forma geral, especificamente a educação histórica e sua importante contribuição para o ensino de história na sala de aula.

A todos um convite à leitura.

Everton Carlos Crema
Doutorando Educação/UFPR
Orientadora – Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt
Professor da Unespar – Campus União da Vitória
Pesquisador do LAPEDUH

O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR EM CURITIBA

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro – PUCPR¹
alexandrafmribeiro@gmail.com

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira – PUCPR²
alboni.vieira@pucpr.br

Resumo: Esse estudo investiga os processos de formação continuada dos professores que atuam em Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba, à luz das fases e ciclos da carreira docente, elaborados por Huberman (1992). Para responder ao problema proposto, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: será que os professores das IES privadas de Curitiba, ao longo de sua vida profissional, passam pelas etapas previstas por Huberman (1992), em seus estudos sobre ciclos de vida profissional? Quais os tipos de formação continuada realizada pelos professores pesquisados, ao longo de sua carreira? Qual a percepção que o professor, em diferentes etapas de sua vida profissional, tem a respeito de sua formação continuada? Buscou-se aporte teórico em Növoa (1992), Alberti (2004), Le Goff (2013) e Tardif (2014), que contribuíram com as perspectivas de suas investigações. Os objetivos específicos foram: verificar se existe ou não relação entre os ciclos de vida profissional de Huberman (1992) e a formação continuada de professores das instituições pesquisadas; examinar os tipos de formação continuada realizada pelos professores pesquisados, ao longo de sua carreira; e analisar a percepção dos docentes sobre sua formação continuada, no decurso de sua trajetória profissional. A pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e de campo. A coleta de dados apoiou-se na metodologia da história oral temática. Os resultados obtidos demonstraram que os docentes entrevistados não se enquadram totalmente nos estudos de Huberman (1992), pois estão em constante formação independentemente da fase da carreira em que se encontram.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino superior. Ciclo de vida dos professores.

Introdução

Esta pesquisa se insere no campo da Educação e está vinculada ao projeto “História, memória e formação de professores”, da linha de pesquisa “História e

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Administração de Empresas pela PUCPR, pós-graduada em Finanças Controladoria e Auditoria pela FGV. Bolsista do PIBIC – ICV – PUCPR.

² Mestre em Educação pela PUCPR, mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior pela UTP e doutora em Educação pela PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da PUCPR. Orientadora do PIBIC.

Políticas da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Apesar de haver diversos profissionais ligados à educação, os professores são aqueles que mais interagem e respondem pelas responsabilidades da sala de aula. É “sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2014, p.228). É o professor que vivencia toda a realidade de aprendizagem, as necessidades e a complexidade dos alunos, além de, no meio desse cotidiano, tentar atender a outras diversas áreas e aos próprios anseios.

Para atingir sua missão, o docente, durante a formação inicial, se apropria de inúmeras teorias a serem colocadas em prática, porém, quando se depara com seu objeto de trabalho, é submetido a inúmeras tensões relacionadas ao cotidiano. Dessa forma, a formação inicial correspondente à instrumentalização para o exercício da atividade pedagógica, - não podendo ser vislumbrada separadamente da formação continuada, processo pelo qual os professores adaptam o que foi aprendido na formação inicial às necessidades do cotidiano em sala de aula. Tanto a formação inicial como a continuada devem corresponder ao modelo que o sistema educativo adota num determinado momento histórico, porém, sem cometer o erro de associar os professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes (TARDIF, 2014).

Além das influências recebidas no meio profissional, cada professor traz consigo uma história de vida, repleta de experiências e tomadas de decisões que o levaram a sucessos e insucessos e que forjam diariamente a identidade docente e proporcionam a formação continuada. Esse cunho da formação do docente é um processo complexo, o qual envolve também a vida fora da escola e pode passar por períodos de avanços, crises, recuos, mudanças e relativas estabilidades. Assim, toda essa complexidade que influencia a formação do docente não é linear e não se pode afirmar que toda a atividade de formação continuada se reverta em um aprimoramento profissional.

Entretanto, a disposição do professor em buscar essa formação continuada pode ser considerada um indicador de seu investimento na carreira, possibilitando uma análise a partir das fases e ciclos proposto por Huberman (1992). No intuito de compreender melhor o desenvolvimento profissional dos professores, Huberman (1992), a partir de pesquisas das histórias de vida, estruturou fases e ciclos de vida profissional dos professores, que adiante serão explanadas.

Para investigar os processos de formação continuada dos professores, a opção desta pesquisa recaiu sobre as instituições de ensino superior privadas de Curitiba que ofertam cursos de licenciatura em Matemática e, nestes, foram selecionados os professores graduados em Matemática. Buscou-se investigar: Será que os professores dos cursos de licenciatura em Matemática das IES privadas de Curitiba, ao longo de sua vida profissional, passam pelas etapas previstas por Huberman (1992), em seus estudos sobre ciclos de vida profissional? Quais os tipos de formação continuada realizada pelos professores pesquisados, ao longo de sua carreira? Qual a percepção que o professor, em diferentes etapas de sua vida profissional, tem a respeito de sua formação continuada? Os objetivos específicos foram: verificar se existe ou não relação entre os ciclos de vida profissional de Huberman (1992) e a formação continuada de professores das instituições pesquisadas; examinar os tipos de formação continuada realizada pelos professores pesquisados, ao longo de sua carreira; analisar a percepção dos docentes sobre sua formação continuada, no decurso de sua trajetória profissional.

Para atender a esses questionamentos, a metodologia utilizada foi, inicialmente, o aprofundamento bibliográfico, sendo necessário destacar os estudos de Michael Huberman (1992), dentre outros autores pesquisados, e considerando-se também o aporte de Antonio Nóvoa (1992), Verena Alberti (2004), Jacques Le Goff (2013) e Maurice Tardif (2014), que contribuíram com suas investigações. Além do arcabouço bibliográfico, realizou-se pesquisa de campo com apoio na história oral. Foram coletados depoimentos de sete professores em diferentes fases de sua atuação profissional, cujas narrativas, posteriormente, foram analisadas com o intuito de responder ao problema da pesquisa.

Para Nóvoa (1992), durante muito tempo, na profissão docente, foi dada ênfase apenas à dimensão técnica da ação pedagógica, separando-se o eu pessoal e o eu profissional. Mas, a partir da década de 1980, iniciou-se a produção de uma ampla literatura pedagógica sobre as autobiografias docentes, que constituíram um novo objeto de investigação educacional (NÓVOA, 1992). Tardif (2014) se opõe à consideração do professor como objetivo de investigação educacional, e “propõe que se pare de ver os professores como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2014, p.238), atores capazes de nomear, de objetivar, de partilhar sua prática e sua própria formação.

A preocupação com a formação continuada de professores tem crescido tanto em nível internacional quanto nacional, nos últimos anos. No Brasil “incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (GATTI, 2008, p.58). Além das políticas nacionais, também cresceram, de forma compulsiva, iniciativas dos setores privados que foram se alojando sob a expressão “formação continuada”. Essas atividades, pelo Brasil, são inúmeras, “um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*” (GATTI, 2008, p.58). Por esse prisma, a formação continuada fica por conta de terceiros e não valoriza os saberes docentes.

Em face de tais considerações, a formação continuada “tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados a tarefas técnico pedagógicas de formação” (TARDIF, 2014, p. 43). Complementa Goodson (1992) que o problema do ensino eficaz e a questão das inovações empreendidas e de novas iniciativas administrativas deveriam ser estudados por meio das perspectivas das histórias de vida dos professores. Logo, quando a formação continuada é vista como sendo algo separado do cotidiano dos docentes em sala de aula, perpetua-se o padrão de que “os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores” (TARDIF, 2014, p.243).

Entretanto, segundo Garcia (1995, p.137), a formação continuada refere-se ao “desenvolvimento profissional dos professores”, que valoriza “o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Assim, a escola deve ser vista como local de formação continuada, devendo-se nela valorizar os saberes da experiência dos docentes, saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, um “saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho” (TARDIF, 2014, p.14). Em suma, “uma coisa é certa: como professor, aprende-se sempre, aprende-se todos os dias” (JULIATTO, 2014, p.77). Para os fins deste estudo, adotou-se um conceito amplo de formação continuada, que compreende:

cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Dentro dessas várias opções, foi possível analisar nas autobiografias coletadas os tipos e o grau de investimento na formação continuada que cada professor realizou, nas diversas fases de sua trajetória docente.

Além da relevância dos resultados da pesquisa no que tange à formação continuada, “o recurso às autobiografias amplia as bases do trabalho científico, dá voz aos esquecidos da história e representa um dos grandes progressos da produção histórica contemporânea” (LE GOFF, 2013, p.51). Na mesma linha de raciocínio, Goodson (1992) reitera a importância das autobiografias, uma vez que estas influenciam na vida profissional dos docentes, pois proporcionam momentos de reflexão, fazendo emergir alternativas que contribuem na formação do narrador, assim como na dos outros docentes.

A interação com diversos professores em variados estágios de carreira propicia o contato com os saberes peculiares de cada docente entrevistado. Conhecer as autobiografias dos docentes pode ser considerado um fator motivacional e fornecedor de instrumentos para a formação dos demais profissionais da educação, uma vez que demonstra o lado humano de cada professor, passível de vivenciar momentos de crises e sucessos, assim como apresenta a forma com que cada um deles lida com as adversidades.

As narrações e as fases e ciclos propostos por Huberman (1992)

A relação entre história e memória tem papel central no estudo das representações que a história oral proporciona, pois permite ao pesquisador a descoberta de acontecimentos, mentalidades e experiências que não podem ser

encontrados em outros documentos escritos. Além disso, reitera Le Goff (2013), as entrevistas são transformadas em fontes, e, pela análise do historiador, as fontes em monumentos, existindo “a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este monumento do campo da memória para o da ciência histórica” (LE GOFF, 2013, p.498).

O tratamento adequado da memória relatada, elaborado por “profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos” (LE GOFF, 2013, p.436), salva o passado e serve ao presente e ao futuro. Dessa forma, as autobiografias transformadas em documentos serviram para esse estudo e também, uma vez disponibilizadas ao domínio público, poderão constituir fontes para outras pesquisas.

Para selecionar os docentes que participariam das entrevistas, buscaram-se quais IES privadas ofereciam o curso de licenciatura em Matemática em Curitiba, delimitando-se a realização das entrevistas apenas com os professores graduados em Matemática. As entrevistas foram temáticas, sobre a formação continuada dos participantes. Os dados biográficos dos entrevistados foram considerados na elaboração do roteiro da entrevista, “a fim de obter melhores resultados” (ALBERTI, 2004, p.89) e direcionar o entrevistado para o objetivo do estudo.

Foram entrevistados sete profissionais, identificados com a letra M e números de 1 a 7. Dos professores entrevistados, M1 têm 7 anos de serviço; M2 e M3 têm entre 20 e 24 anos de experiência, M4 e M5 mais de 28 anos de trabalho, M6 têm 37 anos de profissão e M7 iniciou suas atividades como professor há mais de 51 anos. As entrevistas totalizaram aproximadamente cinco horas de gravação de áudio, o que resultou em 83 páginas de transcrição de informações e relatos de 205 anos de experiência de docentes.

A análise do conteúdo narrado, etapa que “conduz o pesquisador a enfrentar a massa de informações coletadas” (ALAMI; DESJEUX, GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p.121), apoiou-se em Bardin (2011). Como a “gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito” (THOMPSON, 2002, p. 146), as observações do entrevistador foram consideradas também.

Entrada na carreira

Por não haver nenhum dos docentes entrevistados que se enquadrasse na primeira fase, foram utilizados os relatos das memórias dos entrevistados, “uma vez que a memória permite reescrever a história, onde o passado não muda, mas muda a percepção de conhecimento do passado” (FIGUEIROA, 2012, p. 29).

Para Huberman (1992), a entrada na carreira, compreendida entre a escolha da carreira docente e os três primeiros anos de ensino, seria o estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sobrevivência no confronto entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, as divisões do trabalho, a dificuldade na relação pedagógica.

Nesse sentido, apenas o docente M5 relatou que “foi muito difícil, foi traumático, quase um parto” o início na carreira. Apesar de M5 ter feito estágio na graduação, quando foi para o mercado de trabalho teve que sobreviver ao confronto de ideais, dado que “um colégio tinha um estilo e o outro um estilo diferente”. Huberman (1992) aborda também o tema da “exploração”, trata do quanto a instituição deixará que o novo profissional explore o ambiente e as responsabilidades que serão proporcionadas, e o docente M5 relata a dificuldade que foi lidar entre a oscilação de um colégio que lhe dava bastante liberdade e outro que não.

Os relatos dos outros docentes não conferem com a “descoberta”, que seria o entusiasmo inicial, a euforia por estar finalmente com seus alunos, por se sentir pertencente a um grupo de profissionais. Isso se deve ao fato de que relataram haver iniciado a carreira como docentes, mesmo antes de terem terminado a graduação e optado pela profissão, o que não ocasionou o choque teoria-prática.

O docente M1 iniciou a carreira ainda na graduação, quando substituiu uma docente que era sua amiga. Disse que gostava de matemática e não pensava em ser docente, mas em um programa da graduação descobriu que queria seguir a carreira. O docente M2 queria ser engenheiro, mas no 2º ano de graduação começou “a lecionar porque faltavam professores do curso de matemática” e lá descobriu que “é uma profissão maravilhosa e que tem muita gente precisando aprender matemática cada vez melhor”. O docente M3, desde o início do ensino médio, “reunia o pessoal e dava aula particular” e foi dessa forma que percebeu “que gostava daquilo”. M3 iniciou o curso de engenharia e trabalhava em um banco,

porém, com o passar do tempo, percebeu que não era o que queria. Caso similar relata M4, que desde a graduação dava aulas particulares. Inicialmente, não tinha intenção de ser professor em tempo integral, trabalhava em um banco e tinha como objetivo ser bancário, mas gostava muito da matemática e pretendia dar umas aulas à noite. O docente M6 narrou: “comecei a dar aula particular de matemática, gostei dos resultados que eu fui obtendo com os alunos que eu tinha. E quando fui me inscrever para o vestibular me inscrevi em Licenciatura em Matemática”. Para o entrevistado com maior tempo de docência não foi diferente, M7 iniciou a carreira ainda na graduação dando aulas para turmas que entraram posteriormente a ele, porém, quem assinava era outro professor, e exterioriza: “pois eu não podia, estava no último ano, mas efetivamente quem dava as aulas era eu e gostava disso, e fui ficando, ficando”.

De acordo com Tardif (2014), quando o trabalhador, mesmo antes de ter terminado a formação teórica, inicia a experiência prática de duração variável, isso proporciona a familiarização com seu ambiente e faz com que ele assimile progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

A entrada na carreira, conforme Huberman (1992), pode apresentar uma barreira dos profissionais com mais tempo de experiência para com aqueles que estão chegando. Porém, contrariando essa afirmação, M2 relata que, quando chegou a uma escola na qual ele fora contratado por um processo seletivo simplificado, na qual geralmente enquadram profissionais sem graduação, os demais professores da instituição receberam-no bem e inclusive uma professora se ofereceu para ajudá-lo com planejamento de ensino. Outro entrevistado, M6, reiterou que “tanto na escola do EM [Ensino Médio] quanto na universidade a recepção foi muito boa e o relacionamento com os outros profissionais sempre foi muito bom”.

Outra característica dessa fase, de acordo com Huberman (1992), é que os professores têm um maior envolvimento com alguns alunos que o consideram como um irmão mais velho, porém, pode haver uma oscilação entre relações bastante íntimas e bastante distantes, dificuldades com alunos problemáticos, com material didático inadequado etc. Neste caso, M1 relata sobre a dificuldade que foi lidar com alunos sem autonomia, característica que considera ser essencial para os estudantes. Os demais entrevistados expuseram que, no início da carreira, acreditavam que a disciplina que eles ministravam era a mais importante e que todos tinham que gostar de matemática: “quando saí da graduação eu achava que a

prioridade era dar o máximo de conteúdo para aquele aluno ser o primeiro lugar, achava que todo mundo ia ser matemático ou engenheiro" (M2). Complementa: "eu queria salvar todos, eu achava que todos tinham que estar interessados naquilo que eu estava dizendo, e eu ficava aborrecido, irritado, quando alguém não estava disposto a gostar daquilo que eu estava propondo" (M4). Mencionaram explicitamente que tinham uma postura muita mais rígida e inflexível com os alunos: "eu tinha uma postura autoritária no início, pensava que somente eu era o dono da verdade, (...), que o centro de tudo era eu. Hoje eu vejo que o centro é o aluno (...). Via o aluno dentro de uma perspectiva de um objeto, quero te dizer, de um número" (M5). Reiterando: "no início da carreira você coloca uma barreira, como se aluno tivesse que ficar na posição dele e você professor na sua, depois você já se relaciona, (...) você já o olha de outra forma, percebe que o aluno também é um ser humano e que pode ter problemas às vezes" (M3).

No relato de M6, é possível verificar uma possível resposta para a diferença de postura. Ele relata que "foram momentos diferentes, porque no ensino médio as turmas eram grandes, (...), era um trabalho muito forte em termos de cumprir a meta da programação". Segundo Tardif (2014), essa postura necessita mudar, uma vez que o "saber que o educador deve transmitir" deve deixar de "ser o centro de gravidade do ato pedagógico", devendo ser transferido para o educando, "que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem" (TARDIF, 2014, p.45). E M5 complementa que o ensino muito voltado para metas a serem cumpridas e notas impossibilita que a educação seja centrada no aluno, e expõe seu desejo: "eu gostaria de salas com menos alunos, (...) para que você pudesse conhecer o aluno e não precisasse ficar em cima de provas e questões mensuráveis para aprovar ou reprovar, (...) mas nós temos que obedecer às normas legais" (M5).

É possível perceber, nesses entrevistados, que o amor pela profissão se desenvolveu dentro da própria experiência, na realidade cotidiana, do contato com os alunos e no observar do desenvolvimento dos estudantes. Apesar da inicial postura mais austera, todos afirmaram que a "exigência de qualidade em relação àquilo que o aluno produz continua a mesma" (M6) assim como o entusiasmo e a paixão pela profissão. E, finalizando, com as palavras de M7: "quando comecei, eu era um professor muito rígido, mas eu atendia e dava tudo o que o aluno queria tanto dentro quanto fora da sala de aula, como faço até hoje".

Fase da estabilização

O ciclo da carreira profissional entre os 4 e os 6 anos corresponde à fase da escolha de uma identidade profissional pelo docente. Constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento, “as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (HUBERMAN, 1992, p. 39). O docente M1 relata que: “a postura continua a mesma, claro que eu cresci e amadureci tanto no profissional quanto no pessoal, mas do mesmo jeito de 2008 quando eu entrei, como eu lidava com os alunos, continua sendo a mesma coisa”.

Outra característica da fase, segundo Huberman (1992), é que a estabilização vem junto com o grau de liberdade, precede ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente e, nesse caso, M1 enquadra-se nessa proposta, o que se pode perceber no trecho a seguir: “no meu ponto de vista, se eu sou uma boa professora é porque sei o que estou fazendo e consigo expor isto para meus alunos, não adianta que eu saiba só para mim, dessa forma vou ser uma pesquisadora e não professora” (M1).

No relato de M1 é possível verificar dois tipos de saberes dos docentes. Os saberes disciplinares que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” assim como os saberes profissionais, aqueles compreendidos e transmitidos pelas instituições de formação de professores, que não se limitam a produzir apenas conhecimentos, mas procuram também incorporá-los á prática docente. Sendo assim a “prática docente mobiliza diversos saberes que podem ser chamados pedagógicos” (TARDIF, 2014, p.37-38).

Para Huberman (1992), essa é uma fase de escolhas que implicam em renúncias, este ato representa justamente a transição da adolescência para a vida adulta e os compromissos surgem mais carregados de consequências. M1 relata que teve que adiar um de seus planos: “desde que eu fazia graduação, um local que eu gostaria de trabalhar era aqui na instituição, então foi por isso que eu adiei um pouco o doutorado” (M1). Porém, M1 relata que já está fazendo algumas disciplinas isoladas para o doutorado e que faz os cursos propostos pela IES.

Outra característica dessa fase é que os docentes estão mais preparados para enfrentar situações complexas ou inesperadas, relativizam os insucessos, trazem um sentimento geral de segurança e de descontração (HUBERMAN, 1992). Porém, se fosse assim, a avaliação do desempenho docente seria algo sem importância

para M1, diferente do que relatou: “sempre olho minha avaliação, pois eu acho importante tanto para você ficar feliz ou se policiar em algumas coisas” (M1). E também não se teria a preocupação com a qualidade do instrumento: “se avaliação é para entregar algo para o professor e para instituição também, então a avaliação tem que melhorar bastante coisa”. Ela acha que são poucos os alunos que respondem a avaliação e que às vezes ou o “aluno não leu direito, ou ele não entende, ou ele marca tudo ruim, ou ele marca tudo bom” e dessa forma a avaliação perde um pouco seu crédito, e complementa que “em uma turma você foi super bem avaliada, quando vai ver apenas 10 alunos de uma turma de 70 avaliaram, o que você vai deduzir: que foi tudo muito bom ou que nem quiseram responder?” (M1).

Fase da experimentação e diversificação

Trata-se do período compreendido dos 7 aos 25 anos, em que os percursos individuais parecem divergir mais. Assim, há profissionais que irão diversificar e outros que irão pôr-se em questão. Os docentes buscam diversificar o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa (HUBERMAN, 1992). Os professores M2 e M3 têm uma percepção bem clara sobre formação continuada, relataram que participam de diversos congressos, buscam se atualizar estudando constantemente, publicam, fazem cursos a distância, trocam informações com outros colegas, verificam o que está acontecendo nas outras universidades, buscam atualizar-se.

Sobre formação continuada, M2 relata que os professores “precisam ser mais flexíveis e acompanhar as mudanças”, e que essa “flexibilidade está muito ligada à atualização constante”. Sobre os alunos, M3 complementa: “é uma geração que tem o controle remoto numa mão e tem o celular na outra, é muito imediatista, quer resolver tudo na hora, não se concentra muito (...), é uma geração diferente e o professor vai ter que se adaptar”.

Nessa fase o “professor busca novos estímulos, sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (HUBERMAN, 1992, p.42). Essa característica ficou explícita na vivência relatada por M2: “eu pensei: ‘sou professor de prática profissional de ensino e fico falando e o mundo não é mais aquilo, os alunos não ficam quietinhos coisa nenhuma’, então eu fui lá ver”.

M2, além de atuar na graduação, dá aulas para crianças da turma de aceleração e do 6º ano no Ensino Fundamental. E complementa que: “hoje eu dou aula de prática para 3 turmas com propriedade, (...) eu tenho certeza que minha aula está melhor desse jeito, que eu estou levando a prática, esse é o objetivo da disciplina, é levar a sala para o aluno”.

Essa prática relatada por M2 tem sido a base das reformas que vem sendo realizadas na formação de professores em muitos países. Essa ideia explicita o desejo de “encontrar nos cursos de formação de professores uma nova articulação, um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p.23).

Solicitado a exteriorizar um sentimento comparando cada local distinto em que está atuando, M2 responde: “Na licenciatura de Matemática, é um sentimento de você estar formando multiplicadores, você forma uma pessoa que vai ensinar 500 depois, então é um trabalho importante. Lá, é mais um trabalho social, você está interferindo na sociedade, é bonito e gostoso” (M2).

De acordo com Huberman (1992), os professores que se encontram nessa fase são os mais motivados, dinâmicos e engajados nos times pedagógicos ou nas reformas que surgem nas escolas. Entretanto, os outros docentes das fases seguintes também apresentam bastante diversificação nas suas práticas e engajamento na busca de novos conhecimentos.

Fase da serenidade e distanciamento afetivo

A fase da serenidade e distanciamento afetivo pode ser também de conservantismo e lamentações, correspondendo ao ciclo da carreira dos professores dos 25 aos 35 anos de docência. Estes professores emanam “grande serenidade” em situações em sala de aula e apresentam-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer se trate do diretor ou dos alunos (HUBERMAN, 1992).

Essa característica identificada por Huberman (1992) pode ser confirmada e desconstruída dependendo do trecho que se analise no relato de M4 e de M5. Confirma-se quando M4 diz: “coisas que me deixavam triste ou irritado quando comecei a trabalhar, hoje estou em um momento que não me afetam”. Mas, quando questionados sobre a avaliação do desempenho docente, há uma preocupação

tanto em M4 quanto em M5: “avaliar é uma tarefa difícil, você tem uma proximidade com o professor e então tem que tomar distância e etc.(...). Eu não sei como fazer com que a maioria da turma participe” (M5). E M4 complementa: “não vamos ser hipócritas, se alguém chega e não diz que você é maravilhoso, isso não é agradável de ouvir. Mas tem que ter avaliação de alguma forma, isso é um fato, a questão que se pode discutir é se as perguntas são inteligentes, coerentes, úteis e compatíveis com a missão da universidade” (M4).

Os docentes dessa fase falam com a serenidade, de ter, enfim, chegado à situação de aceitação tal como são e não como os outros querem que sejam (HUBERMAN, 1992). Entre os relatos dos docentes existe uma percepção de que “a evolução é inerente ao ser humano” M4. Explica M4: “estar ali trabalhando, a gente evolui não só no sentido de comportamento perante uma situação, como também, na própria aprendizagem de conhecimento e de procedimentos”.

Porém, essa percepção não significa aceitação ou estagnação, e M4 afirma que sempre analisa qual a mensagem que os alunos indiretamente passam para ele. Por conta disso, já procurou fazer vários cursos para suprir necessidades, entre eles os de teatro e de desenho, e fala explicitamente: “tudo isso me ajudou em sala de aula, em momento algum eu fui fazer teatro porque queria ser artista, eu queria melhorar meu desempenho como professor, eu fui fazer um curso de desenho não para ser desenhista, eu queria melhorar meu desempenho como professor” (M4). “Uma vez eu precisava fazer um desenho no quadro, queria desenhar um helicóptero, claro que eu não consegui, fiz um risco, um garrancho, e disse para a turma que aquilo era um helicóptero, a turma achou até engraçado”, comentou M4, que acrescentou: “mas o fato é que naquele momento eu tive consciência de que não consegui comunicar o que eu precisava, que era o helicóptero” (...). “Então, a partir daí, eu comecei a refletir e procurar melhorar algumas coisas” (M4).

A experiência relatada por M4 é denominada por Tardif (2014) de “saber social”, quer dizer “relação e interação entre Ego e Álter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é a presença do outro em mim mesmo” (TARDIF, 2014, p. 15).

Esse aprendizado da relação com o outro e da auto-observação faz parte do dia a dia do professor. Dessa forma, o relacionamento com alunos e colegas torna-se parte importante e inerente à docência. Afirma M4: “a gente trabalha com gente, a

primeira coisa é gostar de gente, e mais, nós temos que entender que as pessoas têm as dificuldades delas" (M4). Confirmado, M5 aponta que "é fundamental hoje trabalhar o relacionamento humano", acrescentando que "no momento, mais do que conteúdo, se não for um *expert* em relacionamento e acolhida aos alunos, considerados como sujeito de transformação, seres humanos que merecem respeito e dignidade, digo que de nada serve muito conteúdo" (M5).

Esses relatos contrariam outra característica citada por Huberman (1992) de que nessa fase diminui a ambição, e consequentemente o nível de investimentos na carreira. Reiterando, M5 afirma que o profissional docente não pode parar de estudar e se aperfeiçoar nunca. Exemplifica M5 que "apesar de faltarem apenas três anos para me aposentar, não quero parar, todos os anos estou fazendo cursos, agora, por exemplo, estou aprendendo novas metodologias e novas tecnologias de ensino" (M5).

M4 complementa que não tem como ser diferente, os docentes estão sempre buscando, seja em cursos oferecidos pela universidade, troca de informação com colegas, leituras e ainda chama atenção para: "buscamos no Google alguma coisa em termos de novidade, de abordagem de um assunto que já é antigo" no intuito de encontrar se existe "alguém vendo isso de uma outra forma. Não fica registrado, mas estamos sempre fazendo isso" (M4).

De acordo com as pesquisas de Huberman (1992), alguns professores passam também pela fase do conservantismo e lamentações, reclamam dos alunos, da política educacional, dos seus colegas mais jovens, e também passam a ter a tendência a uma maior rigidez e resistência às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro. Algumas dessas tendências já foram contrariadas pelos relatos, mas chamando a atenção para um detalhe, os professores entrevistados fazem observações quanto aos alunos que são muito mais uma preocupação com a aprendizagem do que uma reclamação.

Fase do desinvestimento

Essa fase é compreendida entre os 35 e os 40 anos de carreira, os docentes evocam um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. "Existem posturas positivas; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar no investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos

interesses exteriores à escola e a uma vida de maior reflexão" (HUBERMAN, 1992, p. 46). Alguns profissionais demonstram sinais de desinvestimento na sua carreira em prol a dedicar suas energias a outras atividades, uma vez que se aproximam da aposentadoria e suas responsabilidades tendem a diminuir gradativamente. Esse final de carreira poderá ser amargo ou sereno dependendo do estágio anterior.

Os dois docentes entrevistados que se situam nessa fase ultrapassam os limites de tempo de docência propostos por Huberman (1992), M6 têm 45 anos de docência e M7 52 anos como docente e, mesmo assim, não apresentam desinvestimento na carreira, estão sempre em cursos oferecidos pela instituição, envolvidos na orientação de alunos e em outras formas de formação continuada. Relata M6: "As discussões entre os colegas trazem algumas estratégias, porque nós trabalhamos temas comuns em matemática, muitas vezes surgem ideias sobre a dificuldade em relação à abordagem desse ou daquele tema" (M6).

Quando questionado sobre a avaliação do desempenho docente, M7 relata que: "as avaliações que são feitas aqui são muito direcionadas e quem trabalha com aluno, com ensino, com a graduação, não tem valor dentro da avaliação", referindo-se ao peso dado à produção acadêmica. M6 complementa: "vale dizer que publicação em matemática pura é mais complicada, é mais difícil de conseguir, pode-se observar o número de publicações dos professores em matemática pura e em outras áreas, esse número é bastante diferente em relação à dificuldade que oferece a área" (M6).

Em relação a essa desvalorização aos saberes de experiência docente é necessário pensar os professores como sujeitos do conhecimento. A produção dos saberes sobre o ensino não pode ser privilégio dos pesquisadores, os quais têm que reconhecer que esses saberes dos docentes "obedecem a condicionantes práticos e outras formas de ação" (TARDIF, 2014, p. 238).

Nesses dois relatos, foi possível analisar, também, a paixão pela profissão e a dedicação dos professores para com os alunos, exemplificando com a fala de M7: "às vezes venho para a universidade, fora do meu horário de aula, para atender e tirar as dúvidas dos meus alunos. Já vim inclusive em um domingo para a biblioteca da instituição, (...). Faço isso com o maior prazer!" (M7). Dessa forma, é possível afirmar que esses dois docentes não se enquadram nas características de Huberman(1992). O fato de ainda estarem dando aula aponta para a formação

continuada diretamente na profissão, sem contar o envolvimento desses profissionais com os colegas, o que propicia aprendizado mútuo.

Considerações Finais

Realizada a análise, foi possível concluir, em princípio, que os docentes dos cursos de licenciatura em Matemática das Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba que participaram da pesquisa não passam pelas mesmas fases da carreira profissional propostas por Huberman (1992). Os relatos trazidos à discussão apresentaram diferentes formas de formação continuada.

Além dos componentes de suas histórias de vida, da instituição na qual se inserem, de suas práticas em sala de aula e de seu relacionamento com colegas e alunos, eles buscam cursos e novas metodologias que atendam a necessidades que consideram pertinentes para a docência orientada para a mudança. É possível verificar, no entanto, que a formação continuada oferecida por terceiros, ou seja, por pessoas que não estão ligadas diretamente com o ensino, acaba tendo valor maior do que as vivências docentes. Dessa forma, perpetua-se a ideia equivocada de que os docentes não podem gerenciar sua formação, sendo a decisão sobre saberes docentes incumbência de outros setores.

Apesar de não haver uma maior valorização da formação continuada, em seu conceito mais amplo, os docentes entrevistados mostraram-se engajados e dispostos a buscarem novos conhecimentos, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos e o contexto social no qual se inserem. Sendo assim, não é possível afirmar que haja um desinvestimento na carreira com o passar dos anos, sendo difícil mesmo distinguir um período em que haja um nível de investimento maior na profissão. O que se percebe é que, com o passar dos anos, novos saberes vão se amalgamando devido às experiências, tanto dentro quanto fora da sala de aula, no dia a dia dos docentes. Dessa forma, reafirma-se quão indissolúveis são o profissional professor e a pessoa do professor e que os seus saberes provêm de uma multiplicidade de fontes em diferentes momentos de vida.

Referências

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos.** Petrópolis: Vozes, 2010.

ALBERTI, Verena. **Manual da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **O Instituto de Educação de Pernambuco na sua primeira década (1946 a 1955)**: em cena, as práticas das atividades físicas na memória das Normalistas. 2012. 231. (Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação.) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. vol.13, n37, p.57-70, jan./abr. 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, pp. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando de educação. Curitiba: Champagnat, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

A CIÊNCIA HISTÓRICA É NEUTRA? AS RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA E A PROFISSÃO DE HISTORIADORAS BRASILEIRAS

Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik - UFPR³

Resumo: Em “Razão Histórica”, Jörn Rüsen desenvolve a reflexão sobre a importância de relacionarmos o cotidiano, a vida subjetiva, as experiências sociais do historiador com sua própria pesquisa e escrita histórica. Ele argumenta que a historiografia é “*um produto construído pelo seu autor, o qual traz consigo uma experiência de vida que determina suas interpretações históricas*”. Tais reflexões problematizam a ideia de que a ciência histórica é neutra, fundamentada na noção de que uma verdade mais elevada é atingida somente quando ocorre a superação da relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto investigado. Mas como seria possível perceber as relações entre a experiência humana do historiador com suas pesquisas, escrita e carreira profissional? Para tanto, recorri a entrevistas que tenho realizado com historiadoras universitárias. Laura de Mello e Souza (USP), Leila Algranti (UNICAMP), Maria Ligia Coelho Prado (USP), Magali Engel (UFF), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Oksana Boruszenko (UFPR), Ana Maria Burmester (UFPR), Joana Maria Pedro (UFSC), Ismênia Martins de Lima (UFF), Suely Gomes Costa (UFF), Maria Luiza Marcílio (USP), Maria Helena Capelato (USP), Aidyl Preis (UFF), Rachel Soihet (UFF), Maria Ignês Mancini de Boni (UFPR) e Maria Isabel Mueller (UFF,UEPG) foram algumas das entrevistadas, cujos depoimentos separei para serem analisados conforme os objetivos desta comunicação. O intuito de empreender essas entrevistas foi o de registrar a vida, o pensamento e as práticas profissionais de mulheres e perceber em que medida, como orienta Jörn Rüsen, suas próprias perspectivas impactaram seus trabalhos profissionais.

Palavras-chave: Jörn Rüsen. Historiadoras. Experiências de vida. Profissão.

As reflexões tratadas neste artigo são decorrentes da minha pesquisa de doutorado que tem como objetivo investigar as trajetórias profissionais e de vida da primeira e segunda geração de historiadoras brasileiras, de 1934 a 1990. Para tanto, as categorias analíticas como gênero, classe e geração foram eleitas a fim de permitir uma reflexão acerca de tais trajetórias, marcando diferenças e aproximações entre elas e os próprios homens no interior do espaço universitário e da profissionalização do historiador brasileiro. Como a pesquisa está localizada no interior dos estudos de gênero, questionamos se teriam elas enfrentado desafios diferentes na vida acadêmica e profissional em relação aos colegas homens? De que maneira elas lidaram com as condições socioculturais dos anos 1960-1980 no sentido de reivindicarem para si uma vida profissional, e em especial uma carreira

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História, UFPR.

intelectual? De que forma a maternidade, o casamento e as questões familiares impactaram suas trajetórias profissionais? De que maneira as relações de gênero entre os profissionais da história ocorreram no ambiente universitário? Quais foram os temas, abordagens e objetos de estudos reivindicados sobremaneira pelas mulheres historiadoras? Em que medida a vida privada e pessoal, marcada pelas questões de gênero – e de classe também – influenciam suas obras e as decisões que tomaram em âmbito universitário? Por si só, as respostas a tais perguntas já borram a fronteira entre os “lugares institucionais” e os “lugares das vivências” dos historiadores na medida em que o gênero pode ser considerado um elemento importante para entendermos o processo da constituição deste ofício. Logo, os registros como classe e gênero estão atravessados em suas histórias e depoimentos, mas não irei problematizá-los a fundo, à luz de suas respectivas bases teóricas, pois tal análise é merecedora de outra escrita que focasse com criterioso olhar e seriedade exclusivamente essas questões.⁴ Iremos, portanto, nos dedicar neste artigo apenas ao processo de construção da identidade do ofício do historiador por meio de suas trajetórias profissionais e intelectuais, considerando os apontamentos teóricos de Jörn Rüsen.

Para investigar as trajetórias profissionais e de vida das historiadoras brasileiras da primeira geração (1934-1970), recorri à leitura de fontes primárias como entrevistas já concedidas a periódicos, depoimentos, memoriais, homenagens, obras publicadas, relatórios de Departamentos de Curso e currículos. Quanto à segunda geração (1970-1990) – objeto de análise específico deste artigo – além das fontes citadas, recorri sobretudo a entrevistas que tenho realizado com elas desde 2013. Laura de Mello e Souza (USP), Leila Mezan Algranti (UNICAMP), Maria Ligia Coelho Prado (USP), Magali Gouveia Engel (UFF), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Oksana Boruszenko (UFPR), Ana Maria Burmester (UFPR), Joana Maria Pedro (UFSC), Ismênia Martins de Lima (UFF), Suely Gomes Costa (UFF), Maria Luiza Marcílio (USP), Maria Helena Rolim Capelato (USP), Aidyl de Carvalho Preis (UFF), Rachel Soihet (UFF), Maria Ignês Mancini de Boni (UFPR) e Helena Isabel Mueller (UFF, UEPG) foram algumas das entrevistadas até este momento.⁵ De

⁴ A par disso, as reflexões acerca de gênero estão sendo e açãoadas e ampliadas devido à segunda etapa de entrevistas realizadas, desta vez, com historiadores homens, as quais não foram finalizadas até este momento.

⁵ É importante salientar que o roteiro de perguntas trata de temas relativos à vida pessoal, e por isso foi tomada a decisão em comum acordo com elas de não evidenciar seus nomes nas pesquisas. Para

modo geral, nas entrevistas concedidas pelas historiadoras em questão aparecem relatos sobre a infância, a relação com os familiares, o ingresso na universidade, o contato com as primeiras matérias e professores, o processo de fazer mestrado e doutorado, a conciliação entre a vida acadêmica com a maternidade, os concursos prestados para a carreira de professora e, por fim, a trajetória como docente e pesquisadora.

Se é verdade que a organização da história, como afirma Michel de Certeau, é relativa a uma instituição e a um tempo; é intrínseca às respectivas técnicas de produção; condiz com os lugares de observação do historiador e, finalmente, é atravessada pelas experiências sociais dos sujeitos que praticam a pesquisa histórica (CERTEAU, 2011), cabe-nos perguntar de que modo estes registros acontecem, se desenvolvem, se articulam na trajetória profissional e de vida dos historiadores, em especial os brasileiros. Que experiências inerentes ao campo do “vivido”, da sociabilidade à qual pertencem, podem ser tomadas como importantes para a produção da escrita histórica? Questionamos também se a “identidade do historiador”, como enuncia Francisco Falcon, estaria ancorada apenas nas dimensões discursivas de sua produção histórica, do valor conferido à sua obra, das instituições às quais ele pertence, ou aos posicionamentos relativos às tendências e abordagens teóricas e historiográficas (FALCON, 1996). Seria pertinente pensarmos em dimensões que atravessam experiências de vida, o cotidiano acadêmico e as práticas de trabalho estabelecidas pela mediação de relacionamentos e sociabilidades constituídas.

Conhecimento histórico e vida prática

Nos últimos anos, as formulações do historiador alemão Jörn Rüsen, têm se inserido com grande repercussão no campo historiográfico brasileiro, especialmente devido ao seu interesse em analisar as complexas relações entre conhecimento histórico e a vida humana prática, e entre pesquisa e escrita da história. Por meio da estrutura teórica denominada de “matriz disciplinar”, Rüsen indica um sistema de

não perder o vasto material fornecido e em substituição aos seus nomes, utilizarei as alcunhas de musas gregas e outras divindades mitológicas como pseudônimos. São elas: Urânia, Clio, Euterpe, Erato, Polímnia, Calíope, Melpômene, Tália, Terpsícore, Belona, Ceres, Cibele, Concórdia, Juno e Lares.

teoria da história, cuja análise reside nos complexos desafios que envolvem a prática profissional dos historiadores, suas pesquisas e escrita. As condições intrínsecas à vida do historiador são articuladas a procedimentos típicos da ciência especializada, tomando-se como partida a constituição de cinco fatores: “carências de orientação, perspectivas orientadoras da experiência do passado, métodos de pesquisa empírica, formas de apresentação e funções de orientação” (RÜSEN, 2001, p. 35). Para ele, é o espaço de tensão entre esses princípios que define a matriz disciplinar da história. Ela seria, portanto, o “conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29).

Um dos aspectos assinalados por Rüsen e que nos é muito caro, diz respeito ao seu afastamento a posições teóricas polarizadas e absolutizantes que, para ele, dificultam o desenvolvimento da história enquanto disciplina especializada. Em sua perspectiva teórica, qualquer forma de conhecimento histórico que tem a “objetividade” como critério norteador da científicidade da história acaba por desvalorizar as dimensões desse conhecimento ao centrar-se somente nos métodos de pesquisa. Ao realizar críticas a essa herança estritamente objetivista e positivista, Rüsen dedica-se à complexa relação entre ciência da história e vida humana, assumindo o papel preponderante que a vida prática, tanto dos historiadores quanto do público interessado em história, apresenta para a constituição do conhecimento histórico.

Nessa direção, quando tinha ingressado no mestrado na década de 1960, Ceres e muitos dos historiadores e historiadoras de sua geração começaram a mostrar preocupações com as limitações impostas pelo excesso de objetividade no interior da pesquisa histórica. Não só isso, mas a história feita a partir do ponto de vista positivista, factual e simplesmente narrativa também passou a incomodar a futura geração de historiadores que iriam consolidar as primeiras pesquisas inseridas no âmbito da pesquisa documental. No depoimento que selecionamos, Ceres cita um professor e orientador que lhe foi importante na apresentação de novos desafios e perspectivas para a escrita histórica:

Agora, o que eu escolhi? Eu verifiquei que ele tinha uma forma diferente de encarar a história, pois ele faz uma proposta. Ele diz “encontrei um método novo de escrever a história”. Então esse método novo que ele encontrou era uma história que não era a repetição de fatos ou a narração de fatos, era

uma história que tinha que estar vinculada ao seu tempo e tinha que estar vinculada às questões sociais. Ele vinculava, ele fazia essa vinculação, estabelecia uma metodologia. Você não pode fazer história sem um documento, essa questão da história sem documento, essa frase foi dita por Seignobos no século XIX (Ceres).

Uma das dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto alunos dizia respeito à escassez de ferramentas que pudessem auxiliar na produção de pesquisas acadêmicas. O critério de seleção de fontes também consistia num empecilho que deveria ser aos poucos solucionado na medida em que se consolidava uma definição de pesquisa mais clara. Há de se lembrar que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não tinham o objetivo de formar pesquisadores até a criação e institucionalização dos Programas de Pós-Graduação no início da década de 1970, justamente porque a preocupação maior era formar profissionais para o ensino secundário. As aulas dos professores que eram consideradas notoriamente emblemáticas tinham mais a característica de se voltarem para a erudição e reflexão sobre a sociedade do que propriamente para a pesquisa com fontes. Como tantas outras historiadoras, Terpsícore participou do processo em que se iniciavam novos desdobramentos para o futuro da pesquisa histórica:

Foi muito difícil essa época. O meu professor titular de História do Brasil nunca fez pesquisa, embora ele fosse um excelente professor, um leitor crítico de obras. Pelo menos, para mim, ele foi importante porque nos preparou muito bem. O curso nos apresentou muita erudição, muita crítica bibliográfica, um pouco de teoria, mas praticamente nada de pesquisa. A pesquisa era uma coisa que ia nascendo sozinha na gente, a partir das nossas próprias inquietações. (TERPSÍCORE).

Depois de concluída a graduação, Terpsícore e Cibele dizem que o desejo de pesquisa nasceu a partir de suas próprias inquietações e que foi difícil estruturar um projeto de mestrado diante da angústia de não saber como e o que pesquisar. Um dos seus professores alegou que ela, Terpsícore, não tinha fontes suficientes para realizar sua dissertação. Apesar disso, ela não permitiu que tal comentário influenciasse sua trajetória acadêmica que estava se iniciando na pós-graduação. Caso semelhante foi o de Tália quando ingressou no curso de mestrado no início da década de 1970, visto que também não tinha um projeto de pesquisa estruturado e bem definido, como o relato a seguir revela:

A sensação foi muito semelhante quando entrei no cursinho pré-vestibular, que eu achava que não sabia de nada. Quando eu entrei no mestrado, tive uma sensação muito parecida, pois alguns colegas já tinham projeto de pesquisa, principalmente os que vieram da XXX. Então tinha um grupo que era composto pelos graduados da XXX, como eu, a Minerva, a Diana, e mais umas outras pessoas; e outro grupo que veio da XXX, composto por Vênus, Fortuna, Plutão e Febo. Lembro-me de Vênus que já tinha um projeto de pesquisa. Ela ia estudar a questão dos escravos e aquilo me deixava tolhida pois eu não tinha a menor ideia do que pesquisar. Eu pensava “meu Deus, eu não tenho a menor ideia do que vou estudar”. Numa perspectiva de pesquisa, não tinha muita noção do que fazer (TÁLIA).

Foi a partir das aulas dadas por uma professora no mestrado que Tália começou a aprofundar melhor as estruturas de sua pesquisa que, por sinal, estavam relacionadas a sua origem familiar. Ou seja, *“foi no curso da Terpsícore que comecei a trabalhar nas minhas origens, com a cafeicultura fluminense do século XIX, algo que na época eu nem fazia essa relação. No fundo eu estava muito interessada em ver e estudar a cultura cafeeira na qual os meus ancestrais actuaram, pois tinham sido fazendeiros”*. Situação semelhante ocorreu nas trajetórias acadêmica de Clio e Cibele. Ambas se especializaram em suas respectivas áreas de estudo porque as experiências vividas no plano pessoal, sobretudo familiar, forjaram os rumos das pesquisas eleitas, mesmo que de forma inconsciente. Em determinado momento da sua vida particular, Cibele passou a viver “no campo das tensões”, sendo que seus problemas e inquietações se deslocaram das experiências materiais e sociais para a pesquisa acadêmica. Havia de fato uma preocupação por parte delas em produzir pesquisas históricas e, de uma forma ou de outra, se reconhecer nos temas que pretendiam narrar. Aliado a isso, como nos lembra Rüsen, o ofício do historiador não pode ser entendido como uma instituição autônoma de sentido, uma vez que o cotidiano do historiador constitui a base da historiografia e da teoria da história. Fundamental seria começarmos a valorizar o trabalho prático do historiador e suas ações no tempo, ancoradas em seus interesses, satisfações, expectativas e subjetividades. Ele traz consigo, portanto, perspectivas correlacionadas à época em que ele viveu (RÜSEN, 2010).

A consciência histórica está enraizada na historicidade inerente à própria “vida humana prática”, informa Rüsen. Essa historicidade consiste no fato de que os historiadores, no diálogo com os acontecimentos que lhe ocorreram em vida e com os grupos sociais que lhes marcaram, têm metas que vão além de uma suposta objetividade e neutralidade em relação à produção do conhecimento histórico.

Portanto, a historicidade é própria da condição existencial humana, a qual perpassa âmbitos sociais, culturais, políticos e subjetivos. O que muda são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, segundo Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal.

Por extensão, como um fenômeno indissociável à condição humana, o pensamento histórico não se restringe somente à vida prática e profissional do historiador. Esse “pensar” é inato ao cotidiano de qualquer sujeito e inseparavelmente ligado ao fato de estar e presenciar o mundo. “*Antes de ser cultural ou opcional, a base do pensamento histórico é natural: nascimento, vida, morte, são estruturas que oferecem aos seres humanos a noção do fluxo temporal*” (ASSIS, 2004, p.68). Como modo de não se perderem ante a esse fluxo do tempo, os homens, no presente, visitam o passado, como forma de atribuir sentido à sua vida e tornar o futuro esperável. Daí decorre a ligação entre pensamento histórico e a problemática do sentido na vida humana, relação essa que ocupa lugar privilegiado nas reflexões teóricas de Rüsen. Logo, se a operação feita pela consciência história indica intenções à experiência, ela se revela como “*uma constituição do sentido da experiência do tempo, pois orienta a determinação de sentido no mundo e a auto-interpretação do homem e de seu mundo*

E 1968 foi o ano de acontecimentos extraordinários, das disputas políticas. O prédio da História e Geografia era um palco de debates políticos e de muitos acontecimentos. E eu, que tinha ficado dez anos praticamente sem estudar, estava maravilhada com tudo. Mas ao mesmo tempo eu enfrentava muitas dificuldades. A decisão de fazer História não foi uma decisão política ou ideológica. Claro que eu tenho posições políticas muito marcadas. Depois que entrei para faculdade sempre tive posições de esquerda, e isso não existem dúvidas a meu respeito

Mas não foi uma escolha política. Entrei porque eu tinha esse gosto de conhecer o passado, para a gente sempre compreender o presente. É óbvio também que as questões políticas anteriores, como as de 1964, os debates políticos muito fortes que foram importantes. Eu sempre acreditei que a História trazia elementos para você pensar muitas questões (Polímnia).

Carente por orientação diante da experiência do passar do tempo, o historiador busca, constantemente, respostas às demandas de sentido advindas da vida prática

atual. O pensamento histórico surge como resposta a essas carências, pois consiste numa forma de interpretação do mundo em que o passado problematizado para esclarecer o presente e tornar o futuro esperável. “*Olha, o que eu posso dizer... Assim como na literatura, os autores sempre falam de si mesmo. O historiador também. Ele presta atenção em coisas pelas quais ele teve experiências*”, reflete Clio ao lembrar-se dos motivos que a levaram escolher seu campo de atuação na pesquisa histórica. Em outro caso, quanto ao processo que conduziu Tália na escolha de seu tema de mestrado, as experiências que ela teve no passado, considerando sua origem familiar e as sociabilidades ali desenvolvidas, acabaram por constituir um dos principais motivos da pesquisa:

“(...)eu não tinha a menor ideia do que pesquisar. Eu pensava “meu Deus, eu não tenho a menor ideia do que vou estudar”. Numa perspectiva de pesquisa, não tinha muita noção do que fazer. Foi no curso da Ismênia que comecei a trabalhar bem nas minhas origens, com a cafeicultura fluminense no século XIX, algo que época eu nem fazia essa relação. No fundo eu estava muito interessada a ver e estudar a cultura cafeeira na qual os meus ancestrais atuaram, tinham sido fazendeiros, essa história toda” (Tália).

Enquanto uma modalidade do pensamento histórico, a ciência da história também realiza o trabalho de orientação da vida prática, o que significa uma rememoração do sentido do passado. Esse exercício de rememorar, embora resulte numa reconstrução do passado sob a forma de uma história para o presente, não é uma atividade na qual a livre criação da subjetividade humana se manifeste com total autonomia. No pensamento histórico, as carências de orientação torna qualquer conhecimento histórico subordinado aos contextos de orientação dos ambientes culturais em que é produzido e aos quais se destina.

Considerando, portanto, que o conhecimento histórico está vinculado às demandas por sentido que emergem da vida atual, o trabalho de orientação histórica é fator influente no pensamento histórico. No conjunto da matriz disciplinar de Rüsen, a orientação histórica, na ciência da história, apresenta-se tanto no início, por meio das carências de orientação, quanto no fim do processo de construção do conhecimento histórico, por meio das funções orientadoras. As carências de orientação e funções orientadoras constituem dois níveis distintos de orientação, mas intimamente interligados. As carências de orientação presidem o trabalho de reconstrução histórica do passado, tornando os produtos historiográficos vivos para aqueles aos quais se destinam, isto é, possibilitam que o agir e o sofrer humano

sejam orientados por tais produtos. Segundo o próprio Rüsen, a partir da concepção de matriz disciplinar, “*pode-se identificar onde e como a ciência da história é dependente do contexto prático da vida dos historiadores e do público interessado em história*” (RÜSEN, 2001, p. 36).

Embora situados no âmbito da “vida prática” e, não se constituindo, a priori, como conhecimento histórico, os interesses próprios de cada historiador mostram-se fundamentais à história como ciência à medida que conduzem ao entrelaçamento entre vida cotidiana e ciência especializada. Essa junção se dá, justamente, no momento em que o pensamento histórico se torna primordial para os homens orientarem suas próprias vidas, instante no qual a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam viabilizadas com a reconstituição do passado: “*A partir dessa carência, é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)*” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Conforme o construto teórico de Rüsen, mesmo que a produção do conhecimento histórico, na ciência da história, parta de carências de orientação do presente, não significa que esse conhecimento resulte em orientação somente para o contexto de vida ao qual ele, a priori, foi endereçado. Para garantir a efetividade da orientação, é primordial que a relação entre conhecimento e agir seja estabelecida pelas esferas mais fecundas do conhecimento histórico em sua versão científica, as da pesquisa e da historiografia, e conectadas ao âmbito da recepção dos discursos historiográficos. A “legitimidade social” do conhecimento produzido parte do pressuposto de que o conhecimento histórico está alicerçado em interesses emanados da vida prática. Uma vez teorizados, metodizados e representados em narrativas, esses interesses acabam retornando à vida humana, revestidos de funções de orientação.

Absorvendo alguns aspectos da crítica narrativista, Jörn Rüsen agraga aos fundamentos da história como ciência o problema da recepção do conhecimento histórico produzido. Segundo ele, é importante considerar o modo como se dá a recepção do conhecimento histórico, pois é essencial para um bom aproveitamento das potencialidades racionais das histórias elaboradas por historiadores profissionais. A forma adequada de o pensamento histórico realizar a reconexão do saber especializado da ciência à vida prática Rüsen definiu como “formação histórica”. Em suma,

Formação histórica significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou reforço identitário (RÜSEN, 2007b, p. 95).

Nesse sentido, ao conversarmos sobre os primeiros anos da graduação e de como elas avaliam suas formações iniciais, uma das primeiras figuras significativamente lembrada por todas historiadoras é a do professor. As atuações e práticas de ensino dos professores formadores e da primeira geração – naturalmente daqueles que foram considerados paradigmáticos e excelentes em suas profissões – marcaram a gênese do conhecimento histórico aprendido por elas, de maneira que desejaram levar adiante as mesmas práticas docentes em suas profissões. Além da capacidade de ensinar e transmitir conhecimento, os bons professores eram aqueles que tinham ampla faculdade de intercambiar experiências, conviver com os alunos, estando sempre dispostos a receber-los e ouvi-los. Os relatos de Erato e Lares representam a maneira como este tipo de professor era concebido pelas alunas:

Quando eu comecei a minha graduação, uma visibilidade muito grande era a do professor. O professor catedrático tinha um peso muito grande. Então a visibilidade passava muito por essa trajetória de mestre, formador, intelectual. Não tem como não lembrar daquelas cabeças extremamente ilustradas, e aquelas aulas monumentais". (ERATO).

Eu fui aluna do professor XXX que foi uma figura muito importante para mim. Não só como professor, mas ele era uma figura para se espelhar na vida, uma pessoa muito exemplar. Pena que ele escreveu pouco. Ele tinha muita paciência sobre qualquer assunto que fôssemos conversar com ele, mesmo quando éramos jovens alunos ou depois, quando éramos jovens professores. (LARES).

Na ciência da história, as funções orientadoras abrem possibilidades de construção e consolidação histórica de identidade, uma vez que orientam intelectualmente o agir a partir da recepção das narrativas históricas. A categoria de sentido torna-se central para se compreender a conexão do pensamento histórico com o contexto cultural que demanda por orientação. Tal conexão é efetivada através da síntese de experiências do passado, significados do presente e expectativas de futuro em narrativas históricas. Por isso, o sentido de uma história é

medido pelo grau de seu êxito em estabilizar a identidade de seus destinatários ao longo das mudanças no tempo

Quanto à discussão sobre uma suposta neutralidade no trabalho do historiador, uma possível articulação às propostas de Rüsen pode ser realizada tomando em consideração as reflexões de Michel de Certeau, no então conhecido ensaio “A Operação Historiográfica”, no qual ele esclarece as articulações entre a pesquisa historiográfica e o local de produção:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2011, p. 54).

O “historiador de ofício” ou como chamamos tradicionalmente, o “historiador profissional” fala a partir de um determinado lugar social, que é o ambiente universitário. Neste lugar, há algumas leis que são compartilhadas pelos pares, ou seja, pelos outros historiadores. Deste modo, o historiador escreve a história de acordo com determinados métodos de pesquisa e de escrita. A legítima obra historiográfica deve obedecer a certas imposições do meio acadêmico, para que seja reconhecida, pelos outros historiadores, enquanto tal. Certeau argumenta que a escrita da história envolve um lugar, procedimentos de pesquisa e a construção de um texto. Tendo o seu trabalho articulado a um lugar social, o historiador parte de um conjunto de práticas “científicas” para construir, ao final de sua investigação, uma escrita própria do discurso histórico.

“O que fabrica o historiador quando “faz história”? Para quem trabalha? Que produz? (CERTEAU, 2011, p. 45). Estas são as indagações de Certeau ao discutir os vieses desta profissão e a relação que o historiador mantém com a sociedade presente e passada. Tais questões auxiliam nas reflexões desta pesquisa não somente no sentido de pensarmos a função do historiador e de suas obras, mas a maneira como o historiador se produz, por quem e como seu trabalho é legitimado. Ao narrarem suas trajetórias pessoais e profissionais, as historiadoras elencaram alguns atributos do ofício que para elas foram significativos no processo de “construção de si”.

Para Pierre Bourdieu, por sua vez, a respeito das considerações sobre o campo intelectual e científico, somos levados a compreendê-lo, em um primeiro momento, como um espaço “neutro”, autônomo, meritocrático e imparcial, sendo que a universidade representa um *locus* de convivência harmoniosa para alunos, professores e pesquisadores que nela exercem suas atividades. Na contramão desta crença, encontramos em Bourdieu a ideia de que “*a ciência neutra é uma ficção, uma ficção interessada (...)*” (BOURDIEU, 1983, p. 149). Por não ser neutro, o espaço universitário necessita ser analisado como um campo real, tendo em vista sua estrutura objetiva dada pelas experiências e relações entre seus agentes – no caso estudantes, professores e pesquisadores. Dessa maneira, consideramos que o universo supostamente puro da História é um campo social como outro qualquer, “*com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros*” (BOURDIEU, 1983, p; 122). Além de questionar a ideia de ciência pura, absolutamente autônoma e que segue uma lógica interna própria, Bourdieu também mostra que os cientistas e intelectuais não constituem um grupo uniforme e homogêneo. Pelo contrário, observam-se entre eles um jogo de lutas, relações de força, concentração de capital simbólico e relações sociais que implicam na forma como as disciplinas e os cursos universitários são conduzidos.

Tanto as práticas acadêmicas realizadas pelos intelectuais quanto suas escolhas por determinados temas de pesquisa não podem ser consideradas “puras” e “desinteressadas”. As maneiras de agir, falar, “fazer ciência” e, especialmente, as escolhas referentes ao assunto que será pesquisado, são orientadas para a aquisição de dois atributos não só estimados, mas também legitimados pelos agentes deste campo: o monopólio da autoridade e da competência científica. De acordo com Bourdieu, ambos aspectos estão associados ao reconhecimento da capacidade técnica e intelectual, poder social, ações e legitimidade de definir uma cultura científica no interior das instituições acadêmicas (Bourdieu, 1983). Aliado a isso, o próprio gerenciamento das práticas de ensino e pesquisa, ou seja, do consenso dos problemas, métodos e soluções percebidas como científicos, encontra seu fundamento no conjunto dos mecanismos institucionais que asseguram a seleção social dos pesquisadores. No caso das historiadoras brasileiras percebemos estas questões em função, por exemplo, da inserção delas em espaços científicos como congressos, revistas e conselhos editoriais; da obtenção de bolsas de estudos

em outros países; do acesso à docência em universidades e das práticas de pesquisa e metodologias empregadas.

Considerações finais

A possível existência de uma “escrita de si” nas escolhas de temas e pesquisas históricas, aproximada também de um “relato de si”, como vimos nos depoimentos, borram as fronteiras entre a vida do pesquisador e a suposta “neutralidade” conferida ao seu ofício. Ao pensar os atributos vinculados ao ofício do historiador, bem como as condições individuais e coletivas que constituem o “ser historiador”, Certeau provoca algumas tendências que ainda defendem a “*ideologia atomista de uma profissão liberal que mantem a ficção do sujeito autor, deixando de acreditar que a pesquisa individual constrói a história*” (CERTEAU, 2011, p. 51). Nesse sentido, os “relatos de si” são interessantes no sentido de observamos a maneira como estas historiadoras construíram uma reflexão de si mesmas, de seu percurso profissional e intelectual. A memória pode ser uma ferramenta útil nesta análise, pois ela possibilita que várias dimensões da vida pessoal e profissional sejam articuladas sem o filtro da suposta neutralidade que, por vezes, é associada ao nosso ofício. Sobre isto, as trajetórias profissionais das historiadoras brasileiras não nos foi narrada de maneira linear, “positivista” e objetivamente atrelada ao desencadeamento de fatos e acontecimentos institucionais que lhe foram importantes. Pelo contrário, elas apresentaram-se na forma de um percurso acidentado, no qual os temas relativos ao ofício da História se articulavam com um amplo investimento afetivo aplicado em suas carreiras:

A minha vida acadêmica é muito acidentada. Eu acho que tenho um prestígio acadêmico, sou séria, sou uma boa leitora crítica, sou uma grande estimuladora intelectual, uma grande incentivadora de talentos, sobretudo muito generosa porque ao longo da minha vida eu coloquei o poder que eu tinha em vistas das grandes causas. Então, eu acho que essa minha fama ficou por ser uma professora dedicadíssima e generosa. Então eu me tornei uma orientadora muito importante. Hoje em dia tenho registradas mais de 50 teses orientadas Por exemplo, tinha aluno meu que vinha de fora e não tinha onde ficar e eu falava “fica aqui em casa” (Terpsícore).

O depoimento de Terpsícore acerca de sua própria avaliação de “sentir-se historiadora” nos revela a possibilidade de conflitarmos com a ideia, a ficção e elaboração imaginária de um sujeito autor que trabalha solitariamente em seu

gabinete com seus documentos. Esta é apenas uma das facetas de um trabalho que se articula com múltiplas dimensões, incluindo aquelas que atravessam o terreno dos afetos e relações humanas. O “sentir-se historiadora” abarca, também, não somente a pesquisa em si, mas projetos que envolvem a preservação de documentos e arquivos, projetos institucionais e de associações, orientação e docência. A identidade do historiador constitui-se por sua capacidade de transformação da realidade e agenciamento no espaço público e privado também. É mais que um intelectual que desenvolve e escreve pesquisas: ele age na universidade, cria campos de discussão política, participa de grupos, constrói e amplia redes de sociabilidade e pertencimento. Todos esses movimentos, ações e experiências que ocorreram na vida destas pessoas constituem, de certa maneira, a base que fundamentou e estruturou a história como uma disciplina que possui um método de estudo de textos que lhe é próprio, que tem uma prática regular de leitura e análise de documentos.

Pensamos que o estudo do percurso profissional destas historiadoras universitárias está atrelado, assim, à análise das condições do trabalho intelectual do historiador que configuraram um campo acadêmico. Tomando como ponto de partida a produção do conhecimento histórico no campo universitário, abre-se uma via de comunicação com as expectativas e dificuldades operacionais das estudiosas quanto às práticas desenvolvidas por elas para a institucionalização da pesquisa histórica. Ao apreender o conteúdo das práticas intelectuais destas historiadoras (não omitindo, naturalmente, também a presença dos homens), seus projetos institucionais, disciplinares, políticos, profissionais e culturais, é possível compreender o sistema de ideias e valores que sustentou o padrão, a difusão e a consolidação do conhecimento histórico no Brasil.

Referências

ASSIS, Arthur O. Alfaix. *O que fazem os historiadores quando fazem história? A teoria da história de Jörn Rüsen e Do Império à República, de Sérgio Buarque de Holanda.* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Brasília, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1983, p. 149.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FALCON, Francisco J. C. "A identidade do Historiador". *Estudos Históricos*. Vol. 9, n. 17, 1996.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

ESTRADA 47, A FONTE FÍLMICA EMERGENTE PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

Carmen Lúcia Rigoni⁶

Resumo: Os assuntos referentes à Segunda Guerra Mundial têm ocupado nos últimos tempos grande destaque na mídia escrita e falada. A abertura dos arquivos são reveladores e incrementam a historiografia. Após 70 anos da hecatombe, que durou de 1939-1945 e vitimou 50 milhões de pessoas propicia novas abordagens. O Brasil participou deste conflito entre 1944-1945, com a Força Expedicionária atuando na Itália com cerca de 25 mil soldados, um episódio quase esquecido na contemporaneidade. Muitas versões da participação brasileira na guerra já foram apresentadas em formato fílmico, como documentário ou não. O presente artigo vai explorar a utilização de filmes como fonte de reflexão histórica. Neste caso, *A Estrada 47*, do diretor Vicente Ferraz, partiu de um enredo cujo tema foi inspirado na história de quatro soldados da FEB perdidos em combate no Monte Castello em fevereiro de 1945. Nesta construção, o diretor utilizou um discurso histórico não factual, mas que permite novas abordagens, outros olhares e linguagens não explorados pela historiografia. Verdade ou ficção? Eis um desafio para alunos do Ensino Médio na multiperspectividade da linguagem fílmica. Propõe-se, portanto, uma aproximação maior com os fatos/momentos passados e contexto de modo mais interativos. Pela análise de outras fontes será possível provocar um discernimento crítico sobre a História Certa e a constituição tradicional de sentido, um acolhimento de diferentes perspectivas discursivas, análises das evidências no esforço cognitivo da compreensão histórica. Se há uma História, ela pode ser contada de modo diferente.

Palavras-chave: 2^a Guerra. FEB. Fonte fílmica. Multiperspectividade. Cognição Histórica.

O Positivismo e a História no século XIX

Novas abordagens e fontes para a História

O filme, a emoção e história. Este texto se apresenta como desafio pessoal na trajetória desta pesquisadora e tem como objetivo desvendar os caminhos das novas linguagens voltadas para o ensino e aprendizagem da História, dos novos objetos, evidenciado as perspectivas que são plausíveis nos diálogos com a história e os outros discursos. Durante longo período a escrita da história foi pensada através de um conjunto de normas restritas à documentação, na tentativa de diferenciá-la da ficção, o que repercutiria também por várias gerações no ensino da disciplina voltados apenas para os fatos e datas.

⁶ Dra. Carmen Lúcia Rigoni. História Cultural (UFSC); diretora de Pesquisa no IHGPR e pesquisadora na UNINTER.

É interessante neste contexto perceber a importância da teoria positivista nascida no século XIX com a exaltação da ciência moderna e o quanto esta influenciou a História. A palavra Positivismo e seus vários significados englobam perspectivas filosóficas e científicas, incorporando para si novos sentidos, muitos opostos e contraditórios. No ensino da História enfatizava-se a narrativa e a busca da verdade somente nos documentos oficiais. O campo do historiador era restrito e sua participação na investigação dos fatos o tornava um elemento neutro, imparcial, autor de uma de uma história distante dos agentes e que muitos se perguntavam: para que serve a História? Onde estava o sentido deste conhecimento, desta aprendizagem?

Neste texto, portanto, não esmiuçamos um projeto de aula para a disciplina História. Mas propomos uma reflexão acerca dos diálogos da história com outros discursos por meio dos novos objetos que se apresentam. Entre esses destacamos o filme e documentários. Essa mesma ponderação é avaliada pelas autoras Fabiana e Leudjane quando destacam as novas linguagens para o ensino da História. “Tudo depende da abordagem que será dada e de como o filme será trabalhado. Uma opção pode ser pedir aos alunos que partam dos elementos do próprio filme, para analisá-lo com o auxílio do professor”. (Fabiana Guerra e Leudjane Diniz, 2007, p. 135).

Na reflexão de Rosenstone (1997:52) O cinema atrai os espectadores porque confere uma emoção à história, ao juntar personagens que emocionam e vibram quer pela narrativa de um passado, de um momento, demonstrando angústia, alegria e felicidade, situações inusitadas que um livro não poderia oferecer. Lá estão contidos, imagens, locais, topografias, que colocam o espectador dentro de um contexto e a magia de imaginar o tempo.

Teriam os filmes uma força didática a ser trabalhada pelos professores em sala de aula? Como conjuminar tais temas históricos produzidos pelos historiadores e os documentários ou filmes com conotações históricas, de maneira que possam conduzir a um aprendizado histórico?

Segundo Eder de Souza e Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p.194). “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”.

Jörn Rüsen e a aprendizagem histórica

Para os que acompanham o pensamento rüseniano, é perceptível ao longo de suas obras a grande preocupação com o processo de formação e aprendizagem da história.

A aprendizagem histórica é o crescimento da experiência ganha a partir do passado humano. As operações (narrativas) da consciência histórica se tornam processos de aprendizagem quando se concentram em aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado. Para ser capaz de fazer isso, é necessário que a consciência se abra para novas experiências. (Rüsen, 2011, p.85)

Ainda na visão de Jörn Rüsen (2011, p. 9). “Essa consciência histórica, se exprime pelo discurso articulado em forma de narrativa”.

O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é do contato do legado com a ação humana, acumulada no tempo, o que comumente chamamos de ‘história’. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do quotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam, os agentes desde pequeninos [...] a outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos, inversamente aprendem conosco aqueles com quem convivemos, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido, realidade transformada. Os processos de mediação são constantes e intercambiáveis.

Sobre estes questionamentos Rüsen (2010, p. 56) aponta em seus textos a origem da consciência histórica. “Que operações da vida cotidiana constituem a consciência histórica como fundamento de todo o conhecimento histórico? Esta é a questão que orienta a presente tentativa de desvelar os fundamentos da ciência da história na vida cotidiana concreta e de constituir a história como base neles”.

Ainda nesta análise:

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida humana prática. É este o caso quando se entende a 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 que possam orientar intencionalmente na sua vida prática e no tempo.

Prelúdio ao filme *Estrada 47*.

A Força Expedicionária Brasileira (1944-1945)

Há exatamente 70 anos uma guerra sangrenta acontecia no mundo. No sentido de relembrar tais acontecimentos, novos documentários foram produzidos, sendo grande parte oriunda das pesquisas encetadas pelos pesquisadores, pela abertura de arquivos até então restritos e pelos depoimentos colhidos em várias partes onde os conflitos aconteceram.

No sentido da rememoração, celebrações aconteceram em várias partes do mundo onde os conflitos deixaram marcas profundas, com agravantes que não se tem notícias na história. Foram cerca de 50 milhões de mortos, contando-se não somente entre as vítimas os militares e seus exércitos, mas em grande parte a população civil.

Tais celebrações se reverteram em desfiles cívicos, monumentos foram inaugurados e livros escritos numa profusão ímpar, como a demarcar um momento em que o tempo célere com seus subterfúgios tentou esquecer.

Não longe destas repercussões, mas preocupados com a metodologia do ensino da História e Geografia, vinham os pesquisadores e professores buscando a incorporação das novas linguagens e fontes que conduzissem a um melhor aprendizado destas disciplinas. As fontes mostrariam a multiperspectividade e possibilidades de reflexão sobre um mesmo fato ou lugar, desse modo ampliando o campo de estudo, fazendo que o processo de transmissão se tornasse mais dinâmico, interessante e prazeroso, aprofundado o debate, os conhecimentos acerca destas diferentes linguagens, (Seiva Fonseca, 2012, p. 53).

Diante das considerações já expostas nas páginas deste trabalho, do valor pedagógico da utilização da projeção de um filme como recurso de aprendizagem para uma aula de história, sugerimos o filme *Estrada 47*, do diretor Vicente Ferraz.

Ficha técnica:

Título original: *A Estrada 47*.

Título em inglês: *Road 47*

Diretor: Vicente Ferraz.

Coprodução: Brasil, Itália e Portugal.

Primeira estreia: Câmara dos Deputados (Roma) Itália no dia 25 de abril de 2015.

Estreou no Brasil no dia 7 de maio de 2015.

Prêmios:

- Melhor filme no 42º Festival de Gramado (2014)
- 24º Festival no Cine Ceará.
- Festival do Rio de Janeiro – 2014.

Para compreender melhor o filme *Estrada 47*, uma retrospectiva histórica se faz necessária em relação aos fatos que levaram os brasileiros a participarem da 2ª Guerra Mundial nos campos da Itália, entre os anos de 1944-1945.

A guerra iniciada na Europa em 1939, com a invasão da Polônia pelas tropas nazistas, aos poucos vai tomando uma configuração maior. Diante dos acontecimentos, no mês de julho de 1940, os países americanos, reunidos em Havana, declararam que todo atentado a qualquer país americano seria um ato de agressão a toda a América.

O ataque a Pearl Harbour, em 7 de dezembro de 1941, ocasionou um aumento da pressão norte-americana sobre o governo brasileiro, apressou a declaração continental de guerra e, no dia 28 de janeiro de 1942, o Brasil rompia as relações com os países do eixo (Alemanha, Itália e Japão).

Com a promessa de reequipar as forças armadas brasileiras, os norte-americanos estabeleceram bases aéreas em nosso território, precisamente em Belém, Natal e Recife. Em represália começaram os ataques de submarinos alemães aos navios brasileiros.

No dia 22 de agosto de 1942, depois do torpedeamento de navios brasileiros por submarinos alemães e italianos, o país, sob forte pressão popular fez a declaração de guerra.

Foram organizadas duas comissões mistas militares (Brasil-Estados Unidos) A Marinha de Guerra e a Força Aérea iniciaram o patrulhamento do Atlântico Sul.

A Portaria de 9 de agosto de 1943 criava as bases da Força Expedicionária Brasileira, que, em princípio deveria ter três divisões. O general Mascarenhas de Moraes foi escolhido para ser o comandante da 1ª DIE (Divisão de Infantaria de Exército).

Em razão das dificuldades encontradas na organização das divisões (o próprio Exército possuía um efetivo de apenas 60 mil homens), optou-se por uma só composta de 25 mil homens. Este seria o contingente a ser enviado para a Itália.

A formação da FEB contou com componentes de todo o Brasil, com todos os estados dando sua colaboração. A demora para a organização da FEB durou mais de um ano o que acabou criando algumas expectativas em relação ao embarque para a Itália.

Do projeto da criação da FEB ao seu treinamento precário e o embarque, foram muitos os percalços. O Brasil, aliado às grandes potências contra o eixo, foi obrigado a transformar todos os ensinamentos militares que estavam enquadrados na filosofia francesa de guerra desde os anos de 1920, agora iria participar de uma guerra moderna, cujos ensinamentos seriam oriundos do exército norte-americano.

Foram desafios enfrentados pelo comando da FEB, no que dizia respeito a um treinamento rápido, com novas armas e equipamentos, esbarrava-se nos instrutores por causa do idioma inglês, os manuais foram traduzidos às pressas.

A participação da FEB no teatro de operações de guerra não estava muito bem definido. Seria uma tropa de ocupação? Mas os acontecimentos na Europa aceleraram o processo, e na redefinição da campanha, com a movimentação de tropas, ocorre a retirada de um número elevado de soldados da frente italiana: uma parte segue para a Grécia, no intuito de sufocar a guerra civil grega quase vencida pela esquerda; para alicerçar o desembarque na Normandia (França). No total, saem da Itália cerca de 200 mil homens, criando um vazio nas tropas aliadas. A partir deste momento, o Brasil e outras representações militares entram diretamente na campanha.

O embarque dos brasileiros deu-se por Escalões organizados juntamente com a Marinha norte-americana. Foram vários os embarques, pelo menos cinco deles a partir do mês de julho de 1944. O último a ser embarcado foi em fevereiro de 1945.

Os brasileiros passam por outros treinamentos na Itália, considerados ainda insuficientes, mas o aprendizado foi rápido e produtivo, pois em poucos dias os combates com a participação da FEB já ilustravam os periódicos e os informes produzidos pela imprensa e outros órgãos de comunicações, que dia a dia eram alimentados pelos correspondentes de guerra brasileiros.

A FEB então passou a participar de uma guerra moderna, na qual todos os meios técnicos foram empregados: armas novas, equipamentos para uma “guerra

do movimento” no enfrentamento à elite militar alemã, com soldados muito motivados e bem preparados.

No caminho da FEB estava a Linha Gótica, um terreno montanhoso de difícil acesso.

A Linha Gótica estava localizada entre os mares Tirreno e Adriático, com 320 quilômetros de extensão e fortemente armada pelas minas terrestres, nas posições de canhões, e metralhadoras, trincheiras, além dos postos de observação. Esta linha fora construída por italianos requisitados pelas tropas alemãs, e cerca de 15 mil homens trabalharam para a sua logística organizada pela TODT. É no entorno da Linha Gótica, localizada a 60 quilômetros de Bolonha, onde a FEB vai atuar de agosto de 1944 a fevereiro de 1945.

Na campanha, que avançava velozmente, corriam os exércitos pela conquista da Estrada Porretana 64, esta se constituía em um entroncamento importante dentro da Itália, pois ligava partes essenciais entre o norte e centro da Itália, por onde deveriam passar todos os produtos necessários para a continuidade e manutenção da guerra, ou seja, tratava-se de um corredor de acesso para a passagem dos equipamentos, mercadorias, armamentos, munições, combustíveis, meios de transportes e soldados. Para finalizar a guerra em território italiano era necessário conquistar esta estrada. É nesta posição que vão se bater os brasileiros, e o seu maior obstáculo estava no Monte Castello.

De novembro de 1944 a fevereiro de 1945, vários ataques foram efetuados contra as tropas nazistas que estavam no Monte Castello e seus arredores. Sabiam os alemães da estratégia de posse destas localidades, lá entrincheirados, vinham enfrentado os aliados em situação extrema, com todas as dificuldades encontradas no limiar de uma guerra que caminhava para o seu fim.

Os combates dos quais participaram os brasileiros, muitos em conjunto com os norte-americanos, não tinham sido bem planejados. Atacar Monte Castello de frente sempre foi uma temeridade, como disse Lima Brayner (1968, p. 312), na época coronel e que avaliou em seus escritos a situação: “A posterior, calcada na análise topográfica daquele ‘caldeirão do inferno’ não prevaleceu no espírito dos que montaram o ataque a 29 de novembro, cujo amontoado de erros deixou um lastro sangrento”.

São inúmeros os relatos de combatentes que retratam esses ataques ao Monte Castello nessas diversas fases. Também os da população civil, que teimosamente

havia permanecido nas localidades vizinhas à Estrada 64, são historicamente importantes e elucidativos. Impressionante é o depoimento de Caterina Bruni, pois mostra a saga das mulheres italianas, que viram suas casas destruídas e buscavam pelos maridos e filhos que haviam sido requisitados pelas tropas alemãs.

Buscando recursos para sua sobrevivência e roupas para se agasalhar, em dado momento elas atravessavam as linhas, sem saber exatamente se eram posições aliadas ou alemãs. Recordando o ocorrido no dia 12 de dezembro de 1944, no qual muitos dos combatentes haviam perdido a vida, Caterina faz um depoimento emocionante, quando do lado brasileiro encontrou seu pai: “Com lágrimas no rosto, abraçou-me com carinho e disse: ‘Sabia que você voltaria’”. (Caterina Bruni, 2001, p. 125).

Sobre aqueles dias de tristes jornadas contra o Monte Castello, de um lado estavam os brasileiros com seus batalhões, jovens recrutas, muitos quase adolescentes; do outro, um inimigo experiente e uma topografia onde deveriam ter combatido apenas os homens especializados nas lutas em montanhas. Sofreram o frio, a altitude, a lama, o peso do armamento e das caixas de munição. Perderam a hora de comer, ficaram atônitos, correram do improvável, ficaram surdos pelos estrondos provocados pela artilharia. Muitos ficaram mutilados ou perderam amigos, vidas foram ceifadas, carreiras obstruídas. Mas o Monte Castello teria de ser tomado, era um desafio para a FEB, diante da incredulidade daqueles que não acreditavam nesses homens.

É na visão desses acontecimentos que Vicente Ferraz organiza o seu filme, embora no contato com as fontes foge um pouco do viés documentarista, avalia quatro depoimentos e parte de uma história ficcional, mas fixando-se no tempo real, ou seja, os anos de 1944-1945. A linha condutora é o Monte Castello, situado próximo a Bolonha, cerca de 60 quilômetros, um baluarte alemão que compunha a Linha Gótica, fortemente armada, com mais de 200 mil minas terrestres. Na película, ele retrata os quatro soldados brasileiros e um correspondente de guerra. O autor narra a história destes soldados, que, diante de um ataque surpresa do inimigo em Monte Castello, abandonam seu grupamento, tentam depois retornar às linhas brasileiras, mas caem em um campo minado e, diante do comprometimento do dever e da honra, temem pelo estigma da deserção. A estrada oficial era a *Porretana 64*, que no filme leva o nome de *Estrada 47*. A cronologia fica um pouco em suspenso, não há datas nem se nominam as missões. A *Estrada 47* não é um

típico filme de guerra, mas uma película que retrata os agentes – sejam eles brasileiros, italianos e alemães. Na inusitada interação entre os sujeitos, o filme revela que, mesmo durante a guerra, existe a possibilidade de mostrar que os aspectos humanos podem sobreviver.

Considerações finais

O uso do filme como recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem da História já é bastante difundido entre os educadores. Com um planejamento adequado e objetivos definidos, a aula terá conotações de desafios para os alunos e professores. Novas linguagens e abordagens de outras fontes poderão induzir à pesquisa mais produtiva na qual as inflexões diversas tendem a estabelecer o que Rüsen definiu como consciência histórica, ou seja, o crescimento da experiência ganha a partir do passado humano. Ainda na ponderação de Jörn Rüsen (2007, p. 33) [...]: “Extraindo do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de uma relação livre consigo mesma e com o seu mundo”.

O que mostra o filme *Estrada 47?* É apenas história de soldados? Definitivamente não. A narrativa segue uma abordagem humana e um tom crítico de seus personagens. Não tem a espetacularização da guerra, humaniza os indivíduos com instantes tocantes de delicadeza. Tais situações estão presentes nas afirmações de Rüsen (2015, p. 9) quando destaca: “É na aprendizagem histórica que esse princípio (alteridade) se aplica quando as experiências do passado passam ser internalizadas a partir do sofrimento humano, e que os conflitos e dores que os jovens sofrem contemporaneamente têm suas contrapartes em outras épocas e outras sociedades”.

Vimos um trecho do filme no *teaser*, que não foi usado integralmente na película e chamou a nossa atenção pela beleza dos locais, em um cenário pouco conhecido dos brasileiros nas vizinhanças do Monte Castello, na Itália. Acreditamos que o filme seja um marco e motivação para o conhecimento de fatos ligados à participação brasileira na 2ª Guerra Mundial, retratando a saga de 25 mil brasileiros nos momentos vibrantes dessa história tão pouco valorizada em nosso meio.

Referências

- BRAYNER, Floriano de Lima. **A verdade sobre a FEB.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- BRUNI, Caterina. Depoimento. In: RIGONI, Carmen Lúcia dissertação de mestrado, **La Forza di spedizione Brasiliana FEB: memória e história, marcos da monumentalística italiana.** UFPR, 2003.
- FONSECA, Seiva Guimarães. **O uso de diferentes linguagens no Ensino da História e da Geografia.** Ensino em Revista, 4. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995
- GUERRA, Fabiana de Paula, DINIZ, Leudjane Michele Viegas. **A incorporação de outras linguagens ao ensino da história** In: História e Ensino. Vol. 13, p.131.Londrina, 2007.
- RIGONI, Carmen Lúcia. **Diários de Guerra:** Memórias e testemunhos dos soldados que combateram na Itália durante a 2^a Guerra Mundial. Tese de Doutorado. História Social. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 2009.
- RUSEN, Jörn. **História Viva- Teoria da História III formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília,2007.
- _____**Jörn Rüsen e o Ensino da História.** Tradução de Marcos Roberto Kinisck. [e tal]. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- _____**Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília,2010.
- _____**Humanismo e Didática da História.** Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. [e tal]-1^a edição. Curitiba: W.A Editores,2015.
- SOUZA, Eder Cristiano, SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica e Multiperspectividade:** uma proposta de trabalho com o conceito substantivo nazismo a partir de fontes fílmicas diversificadas - 7º Encontro Nacional Perspectivas do Ensino da História. Natal: R.G.N, 2007.

A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Elston Américo Junior - PUC/PR⁷
elston.a.jr@gmail.com

Cesar Bueno de Lima - PUC/PR⁸
c.bueno@pucpr.br

Resumo: A presente pesquisa tem como tema a aliança entre a Justiça Restaurativa e a Educação, para promover novas e eficientes práticas de mediação dos conflitos. Através deste modelo jurídico, buscou-se analisar como foi a implantação das mediações restaurativas nas escolas de São Paulo, e como este modelo restaurativo pôde melhorar o tratamento dos conflitos escolares, tratando os envolvidos como iguais. O estudo utilizou métodos qualitativos no levantamento de dados e na pesquisa bibliográfica, que contou com autores como Boonen, Habermas, Scuro Neto, Penido, Howard Zehr, entre outros. Fora perceptível que em locais periféricos de São Paulo as escolas apresentam um elevado índice de violência interna e que, com a aplicação das práticas restaurativas estes números diminuíram, além de descobrir a realidade social dos alunos que, agora, confiam na escola. Países como Nova Zelândia e Canadá adotaram a Justiça Restaurativa inicialmente no setor educacional e, após o sucesso nas mediações de conflitos, o modelo foi disseminado para outras esferas da sociedade. A pesquisa concluiu que as práticas restaurativas foram positivas em relação com a justiça tradicional punitiva, principalmente dentro das instituições de ensino, podendo ser um instrumento de mudança da perspectiva de moradores de comunidades que sofrem com violações de direitos.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Educação. Direitos Humanos.

Introdução

Atualmente podemos perceber como a violência afeta os jovens e respectivamente as instituições de ensino. Estas, por sua vez, tratam os conflitos por meios punitivos e não trabalham as infrações, cultivando uma cultura pré-estabelecida de vigilância e punição (FOUACULT, 2014). Buscando uma sociedade igualitária, democrática e de inclusão social, surge a Justiça Restaurativa, que, aliada à educação, tem a força de modificar tais conceitos e restaurar os conflitos.

⁷ Discente do curso de graduação Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e bolsista Fundação Araucária do Projeto Institucional de Iniciação Científica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

⁸ Doutor em sociologia e professor do departamento de sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A presente pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação Araucária.

Assim, algumas instituições de ensino, permeadas por uma violência crescente, modificaram seus métodos coercitivos para as práticas restaurativas, buscando apresentar para seus integrantes novas maneiras de solucionar os conflitos, de forma a proporcionar a compreensão das infrações e dos sujeitos que a praticaram. Nova Zelândia, Colômbia, Canadá e alguns locais no interior do Brasil, como Porto Alegre e São Paulo, adotaram a Justiça Restaurativa nos conflitos escolares.

Cabe, ao presente artigo, entender de que maneira se instituiu a cultura punitiva e como a escola se utilizou disto, demonstrando as falhas deste método, e a gravidade que isto gera na educação. Tendo como território de análise o Estado de São Paulo, a pergunta que permeia o estudo se volta para a aplicação das práticas restaurativas nas escolas piloto do Projeto Justiça Restaurativa e Educação, implantadas nos municípios de São Caetano do Sul, São Bernardo dos Campos, Guarulhos e do bairro Heliópolis da capital São Paulo.

Violência e resoluções de conflitos nas escolas

As instituições escolares apresentam relações sociais internas que muitas vezes são análogas da sociedade em geral. De certa forma, tais relações internas são réplicas das vivências externas dos estudantes (NUNES, 2011). Desta forma, alunos que convivem num ambiente repleto de conflitos e violência, repetirão estes atos nas instituições de ensino (MENEGHEL, 2008). Contudo, segundo Foucault (2005), as próprias instituições regem as normas de acordo com a sociedade, e expõem ideais culturais vigentes na mesma.

No que tange ao ocidente contemporâneo, Foucault (2014) nos diz que fora criado, a partir do século XVIII, uma cultura de punição e dominação dos corpos humanos através de dispositivos de poder, que, por sua vez, se apresentam por meio de regras positivadas pela soberania das instituições, tais como os presídios, os hospitais, a indústria e até mesmo as escolas.

A vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, por esse motivo ela está inserida na prática do ensino, transformando a escola num ‘observatório político’, ou seja, num local onde se pode ter conhecimento de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas inseridas no ambiente escolar. (GUIMARÃES, 1987, p. 72).

Assim, os indivíduos participantes de tais organizações são regrados por normas impostas pelo que Foucault (1988) chama de Poder-Saber, ou seja, uma regra produzida por sujeitos “superiores” aos demais. No caso das escolas, tais sujeitos são bem reproduzidos pelos diretores, professores e afins sobre os estudantes, os quais raramente participam da construção da organização escolar e não representam voz na mesma. Quando ocorre um conflito, são julgados da mesma forma que acontece nos tribunais, com um sujeito que decide o que é certo e o que é errado (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008).

Outro conceito elaborado por Foucault (2005) e que também é observável nas escolas é o Panóptico:

O panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT, 2005, p. 87).

O panóptico é, portanto, uma vigilância total dos sujeitos, sem que estes saibam de onde estão sendo vigiados. Nas escolas, os estudantes muitas vezes sentem-se – e realmente o são – vigiados a todo instante.

Esta vigilância, somada ao Poder-Saber dos educadores, gera um afastamento dos estudantes para com a escola, haja vista que estes não se reconhecem com a instituição (HONNETH, 2003). Este distanciamento entre estudante e escola dificulta no intuito primordial da educação, que é o aprendizado dos alunos. A situação se agrava ainda mais quando os conflitos não são resolvidos e/ou transformados em punições, terminando em confronto entre aluno e instituição (NUNES, 2011).

Os conflitos internos das escolas podem ser múltiplos e envolvendo distintos atores, como agressões físicas, verbais e psicológicas, infrações, danos, uso indevido de entorpecentes, entre outros (NUNES, 2011). Quando a escola resolve os conflitos por meio de punições, ela não trabalha os conflitos existentes e não restaura o mesmo, além de não compreender as causas de tais infrações. A partir

disto, é proposta, para a resolução de conflitos escolares, a aplicação da Justiça Restaurativa.

A Justiça Restaurativa fora criada no meio do Direito Penal para resolver os conflitos de maneira igualitária através do diálogo e da compreensão mútua (SCURO NETO, 1999; ZEHR, 2008). Este conceito jurídico nasceu das falhas do método tradicional de punição, o qual acarretou um aumento da violência nas sociedades contemporâneas (GRANJEIRO, 2012). Desta forma, a justiça restaurativa tende a tratar os envolvidos no litígio de maneira igualitária, buscando a restauração de todos, por meio de círculos restaurativos, aonde os participantes tem a oportunidade de apresentar suas angústias e reparar os danos (NUNES, 2011).

Em vez de culpar e punir, o foco é restaurar as relações entre as pessoas envolvidas no conflito, criando uma cultura de diálogo, respeito mútuo e paz. A prática permite o respeito e a conexão com os demais membros da escola e da comunidade, favorecendo o ambiente escolar. (NUNES, 2011, p. 46).

Contudo, devido à proporção de resolução dos conflitos das práticas restaurativas, ela pode ser utilizada em medidas escolares, na qual, além de restaurar as relações sociais, educa os estudantes a se relacionarem de maneira harmoniosa.

A prática pedagógica consiste não simplesmente em reproduzir um modelo, mas em resolver situações e, em alguns casos, criar, reinventar soluções. Nessa perspectiva, a situação de aprendizagem aponta a interação entre alunos diferentes, para aumentar a probabilidade de aferição dos conflitos no âmbito da experiência vivida, favorecendo sua conscientização. Dessa forma, a justiça restaurativa como alternativa a resolução dos conflitos no ambiente escolar é necessária para reconhecer a realidade social, a partir da descrição e identificação das desigualdades sociais decorrentes das diferenças de equilíbrio, as quais se apresentam tanto para a totalidade da estrutura socioeconômica como para cada um de seus setores. (FABIANOVICZ, 2013, p. 34).

Segundo Nunes (2011), a Justiça Restaurativa no espaço escolar, além de restaurar os conflitos, propicia à instituição um diálogo democrático para com os alunos, apresentando uma filosofia de conduta, aonde os estudantes se sentirão parte da instituição. Outro ponto de destaque é o *bullying*, haja vista que geralmente o infrator deste tipo de conflito não percebe o dano causado à vítima, que, por sua vez, guarda o sentimento para si, alimentando o ódio e podendo acarretar uma violência ainda mais grave no futuro (MORRISON, 2005). Com a Justiça

Restaurativa, este tipo de conflito será restaurado de maneira aberta e dialogada, demonstrando para o infrator os danos que este está causando e trazendo a vítima para o convívio escolar.

Trabalhar de maneira horizontal com os estudantes é o princípio da inclusão destes na comunidade, alimentando um sentimento democrático (HABERMAS, 2003), ainda mais quando estes já são estigmatizados pela sociedade, devido à desigualdade dos mesmos. Geralmente, em locais periféricos e permeados por uma realidade social repleta de dificuldades, são os mesmos territórios aonde a escola apresenta uma visão tradicional.

A ideia é que a educação, em situações de risco, tende a assumir uma dinâmica ainda mais desumanizadora quando se trata de reforçar as desigualdades através dos processos de inclusão. Particularizando-se como meio de absoluto controle do aparelho repressor do Estado, a análise da problemática a respeito da resolução de conflitos no espaço escolar oferece elementos para uma discussão sobre a lógica da inclusão, acreditando na existência do funcionamento igual do humano e a escola tendo a função dessa formação.

O objetivo da instauração de uma justiça que restaure as relações é a de que esta seja proporcionadora de condições efetivas de subsistência, indicando possibilidades para uma sintonia crítica do adolescente com o monitoramento da realidade em que está inserido. (FABIANOVICZ, 2013, p. 43).

Apresentar para os estudantes que é possível ter relações sociais distintas das que eles convivem, e que conflitos podem ser restaurados, é também educá-los para um mundo diferente, aonde eles podem acreditar em inclusão e participação (FREIRE, 2005).

Justiça Restaurativa em São Paulo

No Estado de São Paulo, as práticas restaurativas para mediação dos conflitos escolares foram implantadas em 2005, após uma união entre a Secretaria de Educação e o Tribunal de Justiça. Com o intuito de semear novos valores para a convivência escolar e diminuir a violência em determinadas regiões, o mesmo órgão articulou o projeto Justiça Restaurativa nas Escolas, iniciando na cidade de São Caetano do Sul (MUMME; PENIDO, 2009).

Com o nome ‘Justiça e Educação: parceria para a cidadania’, o Projeto visava, em meados de 2005, três objetivos primordiais:

- A resolução de conflitos de modo preventivo nas escolas, evitar seu encaminhamento à justiça – já que como grande parte dos Boletins de Ocorrência recebidos pelo Fórum provinha de escolas – com a consequente estigmatização que diversos estudos apontam como decorrência do envolvimento de adolescentes com o sistema de justiça;
- A resolução de conflitos caracterizados como atos infracionais e não relacionados à vivência comunitária escolar, no órum, em círculos restaurativos. (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 13).

A intervenção por parte do Tribunal de Justiça nas instituições de ensino se deu pelo grande índice de infrações em tais locais, delitos estes que eram encaminhados para o Ministério Público e tomavam uma proporção criminal. Acerca da realidade violenta nas escolas de São Paulo:

Um estudo realizado pela UDEMO, em 2007, levantou que dentre 683 escolas públicas do Estado de São Paulo que responderam a um questionário enviado, 586 (86%) já tinham sofrido, naquele ano, algum tipo de violência contra pessoas e/ou patrimônio. Dentre os principais problemas relatados destacam-se o desacato a professores e funcionários (515 escolas), agressão física envolvendo alunos (497), a depredação de prédios e mobiliários (383), pichação e danos a veículos (361). Problemas mais sérios como ameaças de morte a alunos ou funcionários foram relatados por 123 escolas. (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 03).

Contudo, quando fora proposto a aliança entre o judiciário e a educação para a implementação da Justiça Restaurativa, as forças policiais metropolitanas da cidade de São Paulo se prontificaram em ajudar e se tornarem também aliadas ao projeto (BOONEN, 2011). Desta forma, se deu o início do projeto nos municípios de São Caetano do Sul e Guarulhos.

A primeira etapa do projeto foi de conscientização dos educadores por meio de palestras e posteriormente iniciou o curso ESPERE (Escola de Perdão e Reconciliação) para os professores, funcionários e a comunidade. O curso ESPERE foi baseado nas práticas restaurativas colombianas, cuja implementação se deu por meio de tais cursos, aonde se prepara a população para que possam ser mediadores dos conflitos. A medida de oferecer o curso para a população colombiana foi ofertada pelo Judiciário desta nação, com o intuito de diminuir a violência no território, principalmente no que tange a pequenos delitos (SOUZA, 2009).

Além da preparação para a mediação das infrações, o curso prepara os habitantes da comunidade em articular lideranças locais e resolver certos conflitos

independentes da burocracia jurídica, deixando para tal instituição as infrações de maior potencial.

Os animadores/motivadores são o coração e a alma do projeto ESPERE, que busca prover a comunidade das necessidades sociais, políticas, religiosas, culturais, ou por meio de organizações locais que têm forte interesse em erradicar as dificuldades da convivência social.

Ao longo dos anos do projeto, vários animadores foram instituídos e treinados na metodologia do perdão e da reconciliação. São escolas compostas por 10 a 15 pessoas escolhidas pessoalmente e motivados pelo animador, já formado, para começar o projeto. (SOUZA, 2009, p. 57).

Nas escolas de São Paulo, após o treinamento dos educadores e palestras para com os alunos, além de pequenos preparos dos estudantes em mediações restaurativas, se iniciou o encaminhamento das infrações escolares para os círculos restaurativos.

Foi-se estipulado então, que os casos seriam abordados pelos círculos restaurativos seriam sobre infrações disciplinares (desrespeito aos professores e colegas, faltas compulsórias às aulas, não cumprimento de horários, rebeldia), atos infracionais de natureza leve (agressões sem lesões graves, injúria, pichação, dano ao patrimônio público, desacato), e problemas não relativos à escola (família, amigos, namorados, trabalho), mas que acontecem dentro da escola. (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 09).

Os círculos possibilitaram às escolas compreender melhor a realidade de seus estudantes e dos infratores, muitas vezes permeados por uma violência social. Podem-se observar como estes indivíduos são estigmatizados pela sociedade e necessitam de espaços que possibilitam a participação e diálogo.

Os mediadores contam que muitos dos alunos não têm muitas oportunidades de se expressar e que o diálogo quase não existe no ambiente familiar. Eles enfrentam uma realidade dura e difícil. Há casos em que os pais estão presos, são usuários de drogas, alcoólatras, enfrentam problemas financeiros graves, ou que os filhos são carentes, foram abandonados, passam fome ou não tem um par de tênis para ir para a escola. Crianças e jovens que passam por situações desse tipo, tendem a encarar o mundo de forma pessimista. Na mediação, esses alunos têm a abertura e o espaço para se expressar e serem ouvidos, e, mais do que isso, se sentirem ouvidos. (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 12).

Após um positivo inicio de projeto restaurativo, foi ampliado o espaço de atuação de práticas restaurativas para o restante das escolas de São Caetano do sul e Guarulhos e também para o bairro Heliópolis da capital São Paulo (MELO; EDNIR;

YAZBEK, 2008). Até o fim do ano letivo de 2007, foram realizados mais de 260 círculos restaurativos. Acerca do relatório do ano de 2005:

Em dezembro desse ano, existiam em São Caetano dez pessoas capacitadas para operar círculos restaurativos e dez lideranças educacionais, das três escolas pioneiras e da diretoria de ensino, informadas sobre a lógica restaurativa e em processo de aprendizagem de suas consequências práticas, além de cinco assistentes sociais e conselheiras tutelares capacitadas para realização de círculos no fórum e no conselho. Dezenas de círculos haviam sido realizados com bons resultados.

O sucesso da etapa inicial estimulara a Secretaria de Educação e a Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo a abrir, a outras escolas interessadas, a possibilidade de participar do Projeto. Com isso, todas as 12 escolas da rede estadual de São Caetano do Sul inseriram-se nas atividades propostas. (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 15).

Estas atividades são o início de uma mudança cultural estabelecida em nossas sociedades, modificando a educação e transformando-a em igualitária e participativa, além de ensinar para nossos cidadãos que os conflitos podem ser resolvidos de maneiras distintas à punição. Assim, projetos de justiça restaurativa e de apoio à participação dos estudantes nas instituições de ensino estão se ampliando pelo território brasileiro, com a implementação de práticas restaurativas em Porto Alegre (MACHADO, 2008) e a criação do projeto Escola Aberta, na qual tende a abrir as instituições escolares no contra-turno e fins de semana, para que a escola perasse a mera educação curricular e se transforme num espaço de convívio e educação informal (ROLIM, 2008).

Considerações finais

Nas sociedades contemporâneas ocidentais observamos as dificuldades em solucionar os conflitos. Muito destas dificuldades está no modo com que os indivíduos enxergam tais conflitos, suscitando somente uma solução, que é a punição. Todavia, a punição tem como único fim a repressão dos sujeitos e colocar medo nestes, caso tentem repetir a infração. Porém, quando aplicado este método, é deixada de lado a compreensão do conflito, suas causas e suas consequências.

As instituições de ensino por muito tempo utilizou da punição como ferramenta de disciplina dos seus integrantes, alimentando uma sensação de afastamento dos

estudantes, bem como afrontamento, além de demonstrar uma atitude autoritária e falta de diálogo para os jovens cidadãos.

Desta forma, atualmente, num mundo permeado por uma ideologia democrática, tais métodos não são mais cabíveis, devendo as instituições, principalmente as de ensino, modificar suas maneiras de tratamento dos alunos. Dentre elas, está a inclusão, o combate às desigualdades e a oportunidade de diálogo e participação.

Assim é proposto a Justiça Restaurativa para o encaminhamento diferenciado de resoluções de conflitos escolares, na qual tende a estabelecer reuniões de acordo com todos os envolvidos e demais convidados, de maneira igualitária e através do diálogo restaurativo. As práticas restaurativas em âmbito escolar possibilitam a participação de seus integrantes, educando-os para a paz e apresentando diferentes maneiras de se solucionar um conflito.

A Justiça Restaurativa na escola vai além de resolver os conflitos, ela demonstra uma cultura da paz e do diálogo, colocando os estudantes como atores da instituição, suscitando neste o sentimento de participação e reconhecimento. O objetivo de tais práticas é a construção conjunta entre alunos e educadores de uma escola democrática, participativa e harmoniosa.

Nas escolas de São Paulo que adotaram o Projeto Justiça Restaurativa e Educação, a proposta veio do Tribunal de Justiça, exatamente para diminuir a demanda de ocorrências escolares que se direcionavam para o Ministério Público. Os relatos de tais instituições foram positivos às práticas restaurativas, demonstrando que em tais escolas a participação dos estudantes aumentou e os conflitos diminuíram (VARELA; SASAZAKI, 2014). Com o sucesso nas escolas piloto (São Caetano do Sul), o projeto ganhou corpo para demais territórios do Estado, como Guarulhos, São Bernardo dos Campos e as demais escolas de São Caetano do Sul, além da ampliação para o bairro Heliópolis da capital de São Paulo, aonde acomete um dos maiores índices de violência da cidade (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008; VARELA; SASAZAKI, 2014).

Referências

BOONEN, Maria Petronela. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FABIANOVICZ, Ana Cristina. A justiça restaurativa no espaço escolar. **TUIUTI: ciência e cultura**, Curitiba, n. 31-44, 2013. Disponível em:
http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art_2_a_justica.pdf Acesso em 23 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAV Editora, 2005.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRANJEIRO, Ivonete. **Agressão conjugal mútua: a justiça restaurativa e Lei Maria da Penha**. Curitiba: Juruá, 2012.

GUIMARÃES, Maria Áurea. Vigilância – punição e depredação escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-75, jan./jun., 1987. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992/1669> Acesso em 06 nov. 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade (I)**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MACHADO, Cláudia. Educação e justiça restaurativa como esperança de uma radical novidade. In: MACHADO, Cláudia (org.). **Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. **Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania**. São Paulo: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

MENEGHEL, Stela Nazareth; GIUGLIANI, Elsa J., FALCETO, Olga. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr./jun., 2008. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1998000200017> Acesso em 11 nov. 2015.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Roberto Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília, DF: PNUD, 2005. Disponível em:
http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246_Coletania%20JR.pdf Acesso em 25 out. 2015.

MUMME, Monica Maria Ribeiro; PENIDO, Egberto de Almeida. Justiça e educação: o poder público e a sociedade civil na busca de ações de resolução de conflitos. In: I Congresso Mundial Sobre Justiça Juvenil Restaurativa, **anais...** Genebra, 2009. Disponível em:
http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/Trabalho_Egberto_Penido_Monica_Mumme.pdf. Acesso em 15 jul. 2015.

NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas:** um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência:** caminhos inovadores de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178542por.pdf> Acesso em 06 out. 2015.

SCURO NETO, Pedro. **Manual de sociologia geral e jurídica:** lógica e método do direito, problemas sociais, comportamento criminoso, controle social. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, Ana Cristina da Silva. **Justiça Restaurativa e sua aplicabilidade nos delitos econômicos.** Dissertação (Mestrado em Direito Internacional Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Direito Internacional Econômico – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em:
http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1270. Acesso em 29 mai. 2015.

VARELA, Carmen Augusta; SASAZAKI, Fernanda Sayuri. Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: estudo de caso de pós-implementação em Heliópolis e Guarulhos. In: Encontro da ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais do EnANPAD.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf. Acesso em 22 jun. 2015.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e justiça restaurativa. São Paulo, Palas Athena, 2008.

DE FORA PARA DENTRO: O MOVIMENTO HIP HOP NA ESCOLA

Isabele Fogaça de Almeida – UEPG⁹
isabele.fogaca@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de ensino alternativo, realizado no subprojeto de História, do PIBID/UEPG 2014-2015, junto aos alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, do Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila. Por meio de oficina pedagógica foram trabalhados conteúdos referentes à cultura de rua, relacionada ao Movimento Hip Hop, pois DJ's, Rap, Graffiti e Break ocupam um importante lugar nas manifestações sociais e na cultura de adolescentes e jovens. Nesses circulam um grande suporte de informações e de traços culturais. Com isso, buscou-se contribuir na formação cidadã dos alunos, articulando manifestações e suas implicações na vida do país e, conduzir os alunos a uma reflexão acerca da cultura de rua com base em conteúdos relacionados à história, formas de utilização, implicações e atualidade desses temas. Os resultados foram positivos, sendo que os participantes perceberam a relevância das composições musicais e a relação com questões políticas e sociais, e puderam expressar nos muros da escola, através da linguagem própria do grafite, suas conclusões provisórias sobre aspectos como o valor da educação na vida dos alunos, símbolos de identidade do movimento, cujas mensagens grafitadas atingiram a comunidade escolar e do bairro.

Palavras-chave: Movimento Hip Hop. História. Cultura. Espaço escolar.

Introdução

A equipe do subprojeto de História, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – 2014-2015, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atua no Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila (CELISABA), Ponta Grossa-PR. No decorrer das atividades realizadas durante o primeiro semestre de 2014, pode-se verificar a presença de características do Movimento Hip Hop, no gosto musical, modo de vestir e grafitar dos alunos dessa escola, como um dos elementos culturais da comunidade do bairro, Jardim Boa Vista, situado numa região periférica da cidade.

Observou-se a presença desses elementos culturais nas expressões dos alunos. Percebeu-se que esses estão presentes tanto pela questão estética característica (considerando-se que “as identidades na sociedade atual são

⁹ Universidade Estadual de Ponta Grossa acadêmica do 2º ano, do Curso de Licenciatura em História, bolsista do subprojeto de História – PIBID-UEPG. Agência de fomento – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

demarcadas pelos hábitos de consumo") (FOCHI, 2007), como nos aspectos da linguagem própria ou pelas ideias de superação do sistema de organização social atual.

Dante dessa constatação, se reconheceu mais uma vez, o desafio que enfrentam os professores, pois é necessário conhecer os elementos culturais do movimento Hip Hop, para, então buscar novas formas de comunicação e acesso aos alunos, a partir de seus interesses e, propor temas de estudo relacionados com tais interesses. Optar por metodologias e estratégias educativas à disposição da escola, tendo em vista, contribuir no processo de formação dos alunos de forma mais assertiva e eficaz.

Assim, perante a riqueza de elementos culturais que permeiam as diferentes realidades sociais de grupos e comunidades, pode-se apostar em atividades culturais, com finalidade de aproximação entre aluno e escola, a qual contempla seus interesses. Levando-se em conta que as influências culturais na comunidade escolar e do bairro, como movimentos sociais, e neste caso, o Hip Hop e a potencialidade pedagógica do movimento, organizou-se um evento no espaço escolar, com o objetivo de oportunizar aos alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, um exercício de reflexão acerca da cultura de rua com base na exposição de conteúdos relacionados à história, formas de utilização, implicações e atualidade desses temas.

Objetivos

Para o evento sobre o movimento Hip Hop foram propostos os seguintes objetivos:

- Contribuir no processo de formação cidadã dos alunos, articulando manifestações culturais e suas implicações na vida da sociedade brasileira.
- Conduzir os alunos a uma reflexão crítica acerca da cultura de rua com base na exposição de conteúdos relacionados à história, formas de utilização, implicações e atualidade desses temas.
- Discutir sobre problemas urbanos do contexto histórico atual e, a presença desses nas manifestações do Movimento Hip Hop.

- Correlacionar às manifestações próprias do movimento Hip Hop e a presença dessas na cultura e no cotidiano dos alunos, da escola.
- Incentivar a sensibilidade dos alunos para a linguagem poética e associações melódicas e rítmicas do Hip Hop.
- Debater sobre diferenças entre pichação e graffiti.
- Proporcionar aos alunos, uma experiência de expressão de suas ideias sobre os temas debatidos, através da grafitejagem dos muros da escola, para que se sintam parte integrante da mesma.

Referencial teórico-metodológico

O objetivo do ensino de História é a contribuição para que o aluno reconheça-se como um sujeito histórico e, com sua formação familiar, escolar e social possa torna-se um cidadão pleno. Não só um cidadão que saiba bem utilizar o seu direito de votar, mas o que seja um cidadão social; que abarca conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e conquistas, de compromissos e de rupturas, conforme Bittencourt (1997, p. 21-22). Portanto, o cidadão social é aquele que reconhece a sua própria realidade, se pode identificar-se com ela, pois tem acesso à educação, saúde, cultura, entre outros aspectos e, por isso poderá empenhar-se para torná-la melhor.

Considerando o Movimento Hip Hop como parte da cultura brasileira atual, cuja expressão se dá por meio de atividades culturais, possui elementos de saberes, tornando-se objeto de processos de aprendizagem transescolares (GUSTZACK, 2003). Processos que não estão condicionados pela questão de espaço-tempo habitualmente entendido como pedagógico, compõe a procura de saberes dos sujeitos inseridos dentro do movimento. Assim, notou-se a possibilidade de aproximação entre o conhecimento escolar e a cultura hip hop, considerando que ambos os campos sistematizam e produzem saberes.

Nesse sentido, promoveu-se O evento “O Grafitti nos muros da escola” trazendo os alunos para dentro do colégio com a finalidade de colocá-los em contato com alguns componentes culturais do movimento “Hip Hop”. Primeiramente foi feita a proposta aos coordenadores do colégio, que concordaram prontamente em dar um suporte quanto à abertura da escola, contribuição financeira na aquisição de tintas

para a realização do graffiti nos muros da escola e, a equipe da cozinha responsabilizou-se pelo almoço para os alunos.

Num segundo momento, fez-se o convite a voluntários envolvidos no Movimento Hip Hop para ministrarem palestras para os alunos, sendo convidados DJ's, Rappers, Grafiteiros e dançarinos de break, assim que se obteve a confirmação de alguns voluntários, divulgou-se o evento junto aos alunos, com o limite de 100 vagas.

A participação dos alunos não era obrigatória, ocorreu num domingo, como uma atividade alternativa. O interesse pelo assunto foi grande, o número de inscritos excedeu o número de vagas, então a coordenação pedagógica determinou quais iriam participar. Cada selecionado recebeu um convite e uma autorização para os pais assinarem a ser entregue no dia do evento.

Dos alunos selecionados, 32 compareceram. A abertura do evento deu-se às 9h15min pelo professor de História, supervisor do PIBID, Professor Marcelo Kloster. Em seguida o ministrante convidado - Thiago Blakleitz proferiu a palestra sobre Cultura de rua, na qual abordou sobre a história, formas de utilização, implicações e atualidades relativas ao rap, DJ, graffiti e break, associados ao Movimento Hip Hop. Ainda comentou sobre as vertentes do movimento como o basquete de rua, freestyle, skate, BMX e a revolução musical, fechando com um relato de experiência e conscientização sobre o uso de drogas ilícitas.

Dando prosseguimento, foi ministrada a palestra pelo artista conhecido como 'Leboard', sobre os assuntos: estilos de graffiti e a sua diferença da pichação, com projeção de fotos de seus trabalhos em diversos locais da cidade. Muitos alunos reconheceram e comentaram sobre essas imagens.

Logo após o almoço, como ponto culminante do evento, os alunos seguiram até parte externa do colégio que estava sendo grafitada pelos artistas. Os discentes ficaram empolgados para aprender e participar das pinturas dos grafites nos muros internos e externos do colégio.

Em seguida, os alunos foram levados para dentro do terreno da escola, quando foram orientados pelos grafiteiros, sobre as etapas do Graffiti, desde o traçar os desenhos e dicas de como eles deveriam pintar. Nessa etapa observou-se o interesse e a vontade com que os estudantes participaram, interagiram e deixaram sua marca nos muros do colégio.

A atividade teve um alcance à comunidade do bairro, pois muitas pessoas foram apreciar e elogiar a arte nos muros da escola. Depois de concluída a pintura, a oficina de Grafitti foi encerrada com alguns depoimentos de alunos sobre a validade da participação e agradecimentos aos ministrantes voluntários.

Resultados

Os objetivos foram atingidos, apesar do reduzido número de alunos participantes, em relação ao número de inscritos, o que se atribuiu à necessidade de mudança de data, devido à previsão de chuva no dia marcado. Por outro lado, percebeu-se que houve mais participação e interação, por ser um grupo menor (com 32 participantes), os alunos demonstraram interesse, questionaram e participaram ativamente das pinturas.

Além disso, ressalta-se o aproveitamento dos alunos, nas discussões e questionamentos, assim como, nas conversas informais nos intervalos. Observou-se que comentavam sobre o assunto, sobre as letras das músicas, reconheciam as roupas que vestiam por estarem na ‘moda’ e atribuíram significados aos graffitis nos muros da cidade.

O colégio passou a ter mais visibilidade no bairro por conta dos graffitis. Os alunos estavam motivados e contribuíram na arte dos muros, e foram não só integrantes do colégio, mas atuantes nele, despertando assim, para a participação e corresponsabilidade pelo cuidado e zelo com o espaço da escola.

Assim, o projeto contribuiu no processo de formação para a cidadania social, possibilitando aos alunos o acesso à cultura do Movimento Hip Hop e suas expressões, em especial sobre a Grafiteg e seu significado, traçado e pintura. E, para os pibidianos foi experiência rica quanto à realização de projetos alternativos, pela adesão dos alunos, interesse pelo tema e participação, o qual apontou para possibilidades de superar os moldes de uma educação tradicional, ainda presente na educação básica.

Considerações Finais

Essa experiência possibilitou a percepção de que é possível estabelecer diálogo com a cultura de rua e o seu saber informal, mas não menos importante. E

que frente aos desafios que os professores enfrentam para ensinar os conteúdos, abordar o Movimento Hip Hop é uma forma alternativa válida, no processo de ensino e aprendizagem de História e disciplinas afins. Ainda, a importância da experiência pré-profissional para os pibidianos e, extracurricular para o professor supervisor como um aspecto positivo na construção de uma práxis docente.

Referências

- BITENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 2^a ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- FOCHI, Marcos. **Hip Hop brasileiro: tribo Urbana ou movimento social?** São Paulo: FACOM, 2007.
- GUSTSACK, Felipe. **Hip-Hop: Educabilidade e traços culturais em movimento.** Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6454/000441886.pdf?seq=1>>. Acesso em: 2 de outubro de 2014.
- SOUZA, Gustavo. **Novas sociabilidades juvenis a partir do movimento hip hop.** Animus. Revista interamericana de comunicação midiática/ Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais Humanas. Vol. III n° 2 Santa Maria, NesMídia, 2004.

HISTÓRIA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE O CICLO DE PALESTRAS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Isaias Holowate - UEPG¹⁰
isaiasholowate@gmail.com

João Elter Borges Miranda - UEPG¹¹
recapiari636@gmail.com

Natália Junkes Rodrigues - UEPG¹²
nathymoretz2014@gmail.com

Resumo: Partindo do pressuposto da existência de uma relação intrínseca entre o conhecimento histórico e a vida prática, o processo de ensino e aprendizagem de História é uma atividade social e política que deve responder às demandas de orientação temporal de seu contexto sócio-histórico. Por meio deste artigo propomos reflexões sobre o projeto Ciclo de palestras: Didática da História, Educação e Responsabilidade social, que foi organizado pelos graduandos em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). O projeto constou de quatro palestras realizadas durante os meses de julho a setembro de 2015 na UEPG, as quais construíram espaços de embate e reflexão que possibilitaram a conscientização dos estudantes sobre o lugar do Ensino de História na atual estrutura educacional, bem como sobre as funções políticas e sociais inerentes aos processos de ensino e aprendizagem em História e a sua relação com os desafios e perspectivas da Didática da História. Orientadas por essa perspectiva, acredita-se que as palestras não só localizaram os acadêmicos do curso de Licenciatura em História – seu público alvo – em sua futura área de atuação, como também incitaram a percepção deles para as responsabilidades sociais da profissão.

Palavras-chave: Consciência histórica. Didática. Ensino de História.

Introdução

O presente artigo faz uma reflexão sobre a realização do projeto *Ciclo de Palestras: Didática da História, Educação e Responsabilidade social*, organizado por graduandos dos cursos de Licenciatura em História e Bacharelado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2015, em parceria com o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e sob a coordenação do Prof. Dr. Paulo

¹⁰ Graduando do curso de licenciatura em História na Universidade estadual de Ponta Grossa e participante do Programa institucional de Iniciação à Docência PIBID – História UEPG.

¹¹ Graduando do curso de licenciatura em História na Universidade estadual de Ponta Grossa e participante do Grupo de estudos em Didática da História (GEDHI).

¹² Graduanda do curso de bacharelado em História na Universidade estadual de Ponta Grossa.

Eduardo Dias De Mello. O projeto resulta da necessidade de promover uma aproximação entre os acadêmicos e as questões educacionais – em especial, aquelas que permeiam o ensino de História –, no intuito de buscar a promoção do debate que contribua para a elucidação das questões e dilemas que se colocam na atual conjuntura educacional brasileira com os desafios e possibilidades de atuação na educação.

Além de tentar promover essa interação entre o ambiente acadêmico e o espaço de atuação dos futuros professores, possibilitando a compreensão destes como personagens de ação no meio social, o projeto empenhou-se para construir espaços que ensejassem em discussões acerca da formação dos profissionais da educação nas universidades Brasileiras, dos seus avanços e retrocessos em relação à atuação do profissional da história sociedade. Nesse aspecto, pensamos o profissional da educação como indivíduo capaz de ser sujeito na transformação do meio social e de promoção de uma educação autônoma, capaz de formar cidadãos que possam pensar, questionar e transformar a realidade em que vivemos.

Uma das principais necessidades na formação do professor, é a sua capacidade de pensar e agir no mundo social. O professor deve ser um indivíduo capaz de agir na sociedade e modificá-la, embasando-se na teoria, e nunca perdendo de vista a responsabilidade social de sua atuação. Em tempos que movimentos conservadores têm espalhado os seus tentáculos pela educação, no intuito de reconstruí-la de formas perniciosas, é fundamental que o professor seja capaz de pensar e agir frente as aporias da nossa realidade social. À luz desses pressupostos, o projeto do *Ciclo de Palestras* objetivou instigar os educadores a fazerem uma profunda análise política, sistemática e globalizante do ensino, de modo a abrir mundos novos e infinitas possibilidades que ensejam na construção de uma educação que esteja a serviço do povo e das necessidades de nosso tempo.

Sobre a formação da consciência histórica e a ação no meio social

O ensino de História deve buscar estar sempre intrinsecamente ligado à atuação do ser humano no meio social. A História, pensada por Marc Bloch como a “Ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001 :55), parte do princípio de que o homem produz a história a partir de suas relações com o tempo ao qual está inserido. Consequentemente, a forma com que o ser humano se relaciona com o

tempo nas diferentes sociedades é peculiar à cultura e estruturação social da própria sociedade, no seu espaço e tempo.

Bloch também se pergunta sobre “pra que serve a história” (BLOCH, 2001 :41). Tal como foi observado no livro *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, de Marc Bloch, a resposta para essa questão é bastante complexa, pois a formação de uma consciência do indivíduo como um ser histórico depende do tempo e espaço ao qual ele está inserido. Nas culturas ocidentais, em que a História se tornou uma norteadora de muitas das ações do ser humano na coletividade, a História tem por uma de suas finalidades principais a de atender às demandas da sociedade, para as quais busca-se respostas a partir do conhecimento histórico.

Segundo Rüsen (1994), essas operações mentais transcendem as fronteiras temporais da vida do sujeito e representa o passado de modo a interpretar a realidade em que vive e abrir uma perspectiva de futuro que ultrapassa também o próprio marco temporal. Portanto, na nossa sociedade ocidental, o objetivo da história é atender a essas carências de orientação existencial da sociedade através de modelos de interpretação que abarcam inter-relações temporais entre passado, presente e futuro (Rüsen, 1994).

A consciência histórica se organiza a partir da necessidade do ser humano de se orientar no tempo e espaço, de forma a responder questões que a convivência em grupo impõe para o indivíduo. Rüsen (2001) pensa numa necessidade de pesquisa histórica a partir das carências de orientação na vida prática, pois essas carências e as pesquisas em relação a elas é o que determina a forma com que essa sociedade vai construir a sua visão de mundo. Segundo ele, “(...) 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” (RÜSEN, 2001 :57).

Frunchon (1998) considera o aparecimento da consciência histórica como a mais importante revolução no ser humano social. Pois, a partir do momento em que o ser humano se organiza em grupos, os quais estabelecem uma comunicação e vivência parecida e através dessa convivência, ocorre a aprendizagem entre seus membros nas relações em grupo.

homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. (...) Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião. (FRUNCHON, 1998 :17)

Portanto a consciência histórica é algo que faz parte da compreensão do ser humano na nossa sociedade, enquanto indivíduo que faz parte de um grupo, pela sua própria necessidade de conviver e estabelecer-se nesse grupo. As carências de orientação condizem com a possibilidade de pesquisas e divulgação do conhecimento histórico. Tal como afirma Silva:

A consciência histórica está, pois, enraizada na historicidade inerente à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. Portanto, a historicidade é própria da condição existencial humana. O que muda são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, segundo Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal (SILVA, 2011 :19).

Desse modo o indivíduo enquanto grupo busca compreender e propõe explicações, soluções e alternativas para os fenômenos que lhe aparecem, justificam comportamentos e constroem idiossincrasias que os diferencia dos outros grupos, de modo a permitir ao grupo atribuir sentido a uma realidade comum a seu conjunto social, propiciando orientação comportamental e comunicacional.

Algumas palavras sobre as carências de orientação no ambiente acadêmico

A universidade, assim como todo espaço público, é um local de disputas. As decisões tomadas no âmbito acadêmico dizem respeitos a uma série de disputas e negociações para que estas decisões atendam aos grupos aos quais ela faz parte. Assim também é o conteúdo ensinado, que diz respeito a uma série de confrontos que condizem com o espaço acadêmico. Consequentemente, o ensinado no espaço da academia condiz com o interesse de grupos que fazem parte dela.

Obviamente, o graduando em história não é obrigado a se ater apenas ao conteúdo ensinado em sala de aula. Aliás, Historia é pensado com o objetivo de formar professores e pesquisadores capazes de pensar sobre sua própria formação, e, portanto, cabe ao acadêmico pesquisar e pensar formas de melhorar o ambiente

acadêmico, tornando a graduação mais eficiente para atender as demandas políticas e sociais do ensino de História.

No projeto, pensamos na necessidade de promover um diálogo sobre as questões da educação brasileira, a partir de carências de orientação no meio acadêmico da universidade, buscando na possibilidade de aproximação e compreensão do graduando dos desafios do ensino na escola e na universidade, uma possibilidade para a discussão da situação da educação e as relações do ensinar com a atuação do profissional da educação na sociedade.

O projeto *Ciclo de Palestras: Didática da História, Educação e Responsabilidade Social*

A ideia de promover um ciclo de palestras voltado para a didática da história e as suas relações sociais originou-se num momento conturbado das universidades públicas paranaenses; elas estavam em um período de greve devido à uma série de ações tomadas pelo governo estadual que prejudicam a carreira docente.

Contudo, nesses momentos de dificuldades de atuação do professor no seu ambiente de trabalho, a necessidade de se discutir a educação torna-se ainda mais necessária. Nesse projeto, a partir de nossas próprias carências de orientação existencial, pensamos na necessidade urgente de se discutir a questão educacional nacional, estadual e local.

A função de um graduando – e futuro educador – é ser capaz de pensar a sociedade, se posicionar nela, questionar e lutar pelas melhorias que julgar necessárias. Partindo desse pressuposto, buscamos promover a aproximação com outros cursos da universidade, abrindo o espaço de diálogo para a presença dos graduandos e da comunidade, pois pensamos que esses grupos também necessitam dessa aproximação com a realidade social do ensino, para que, conhecendo um pouco mais da situação da educação nesse momento, estivessem mais preparados para agir tanto quanto entrassem em sala de aula, quanto conhecer e luta por seus direitos e melhorias na educação.

Portanto, o projeto teve como objetivos promover um contato maior entre o graduando e as questões centrais que permeiam a sua formação e atuação em sala de aula, no intuito de localizar o discente em sua futura área de atuação. A partir da conscientização sobre os desafios didáticos a serem superados pelo Professor de

História, frente a situação atual da disciplina de História dentro da estrutura escolar, refletimos sobre as possibilidades práticas e técnicas, tanto nos aspectos curriculares e metodológicos, para a atuação de qualidade no ensino da disciplina.

Os conteúdos contemplados nas palestras buscam contribuir com a formação do futuro professor de história, diante das demandas sociais pertinentes ao seu ofício. Integrado na proposta universitária de promover ação social transformadora esse trabalho corresponde também ao papel de maximizar o potencial curricular da universidade. Enriquecendo, assim, a formação dos estudantes através da vivência de experiências não presente nas estruturas curriculares convencionais.

A sua realização constou de quatro encontros, coordenados pelos graduandos dos cursos de Licenciatura em História e Bacharelado em História, da Universidade estadual de Ponta Grossa. Em cada um desses encontros, um especialista sobre as questões educacionais teve espaço para expor alguns desafios e possibilidades sobre o ensino.

No primeiro encontro, o Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello falou sobre o lugar do ensino de História na conjuntura educacional brasileira destacando o processo de formação da disciplina e os desafios que ela passa até este momento. Refletiu sobre a proposta da formação de uma Base Nacional Comum, e a escola sem partido na educação básica brasileira e paranaense.

Pressuponhamos que a atuação do professor no ambiente educacional envolve a tomada de decisões às quais tanto o educador quanto a sociedade precisam ter consciência delas. O envolvimento de todas e todos nessa discussão foi fundamental, visto que, as questões que permeiam a educação é um estado da sociedade, e não uma característica de uma ou outra escola. Por isso, o encontro com o Prof. Paulo foi fundamental para a compreensão de que a discussão e construção de ações de enfrentamento deve envolver toda a sociedade.

No segundo encontro, o palestrante Luis Fernando Cerri refletiu conosco sobre os desafios didáticos da atuação do professor de História. Nessa ocasião foram levantadas as questões sobre como, o que e porquê o ensino de história é importante e sobre as diferentes formas com os quais pode ser ensinado. Questões como a ditadura militar e transformações sociais foram enfocadas nesse encontro. Além disso, discussões que permeiam o ambiente tanto de ensino quanto da formação dos professores na faculdade foram discutidas nesse encontro, como a relação do racismo e as cotas raciais para ingresso nas universidades.

No terceiro encontro, tivemos a possibilidade de discutir junto com o Prof. Marcos Kusnick a respeito do ensino de História e suas responsabilidades sociais. A partir do relato de sua trajetória, o professor nos instigou a refletir sobre a educação enquanto meio através do qual são atendidas as necessidades de formação dos cidadãos brasileiros na atual conjuntura social. O professor se forma a cada dia ensinando seus alunos e aprendendo com eles tal, como afirma Paulo Freire (FREIRE, 2001: 11).

No quarto encontro discutimos junto com o professor Érico Ribas Machado sobre o direito à *Educação e a qualidade social do ensino: quem são os diversos na escola pública?* Esse encontro apontou principalmente para as necessidades e desafios na formação e atuação do professor de História com vistas a promover um ensino que atinja a todos os seus educandos nas suas mais variáveis diferenças. Compreendemos que o ensino deve ser uma atividade integradora do aluno e ser humano na sociedade. Portanto não deve ser algo exclusivo, que exclua determinados indivíduos do mundo social.

Discussão dos resultados

Na avaliação produzida coletivamente pela equipe de organização do *Ciclo de Palestras*, considerou-se que as ações que contemplavam o enriquecimento geral da formação dos acadêmicos foram plenamente desenvolvidas. O projeto possibilitou a todos que participaram dos encontros que desenvolvessem habilidades no campo da capacidade de debate e promoção de reflexões atinentes ao Ensino de História, a formação da cidadania e, acima de tudo, ideias para a construção de uma sociedade na qual prepondere a igualdade de direitos e responsabilidades.

Em relação a equipe de organização, consideramos que o projeto foi uma interessante oportunidade para enriquecermos a nossa capacidade de divisão de tarefas, respeito ao posicionamento do outro, enfim, uma experiência expressiva no que tange ao trabalho em equipe. Foi um processo rico de debate e trabalho coletivo.

Obviamente, entre o projeto inicial e a sua aplicação houveram diversas alterações. Uma delas é que o projeto inicial, que previa palestras, se transformou

em espaço para diálogos mais abertos, nos quais os estudantes puderam ter contato e discutirem dúvidas a respeito da educação.

Nesse ponto, o espírito compreensivo dos palestrantes foi extremamente importante, pois eles concordaram com a existência de uma permissibilidade que possibilitou a ação e o diálogo com os graduandos.

Também a interação promovida foi bastante positiva, tendo em vista a existência durante os debates de uma diversidade de experiências e posicionamentos compartilhados durante a realização do *Ciclo de palestras*. A realização foi uma das responsáveis, inclusive, pelo aumento da quantidade de discussões a respeito de questões políticas e sociais no ambiente acadêmico, tal como demonstram a presença de murais organizados pelo Diretório acadêmico de História e que tem sido alvo de discussões sobre os caminhos da sociedade Brasileira.

Acreditamos que embora tenha sido um trabalho muito difícil, dada a dificuldade de se organizar um evento em uma universidade exaurida de recursos financeiros, foi uma experiência deveras importante na formação dos acadêmicos, pois ao refletirem sobre questões que atuam diretamente junto a educação, perceberam as demandas, os problemas, dilemas e responsabilidades que a Educação assume diante da comunidade que a cerca.

Por conseguinte, o projeto atingiu os objetivos que se propôs principalmente em direção ao amadurecimento dos graduandos e sua tomada de consciência enquanto indivíduos autômatos com responsabilidade social. Compreendemos que educar é construir o conhecimento, e o conhecimento, quando bem usado, pode modificar o ser humano, e este, pode mudar mundo.

Considerações finais

Pensamos o processo de ensino-aprendizagem como um processo de estímulos culturais em que as apropriações do conhecimento ocorrem no ensino que está dentro da Zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1984), através dos quais o aluno consegue realizar associações cognitivas. O professor, no processo de ensino-aprendizagem, deve trabalhar como um mediador do conhecimento, de forma a compreender as necessidades e especificidades do ambiente social ao qual realiza suas atividades, buscando promover a aprendizagem

Para isso o professor deve estar preparado para atender às demandas sociais da prática educativa. Nesse ponto, concordamos com Freire que afirma que:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno, juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos resistir aos obstáculos à nossa alegria. (...) A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 2001 :27)

O ensino deve ser entendido como um processo de constante de estímulo à curiosidade do aluno, e não como um processo de constante disciplinarização e traumatização. O professor deve estar preparado para atuar no meio social e, se julgar necessário, transforma-lo. Para tal, uma formação adequada se faz necessário.

Portanto, buscamos com a aplicação do *Ciclo de Palestras: Didática da História, Educação e Responsabilidade Social*, permitir uma aproximação dos futuros professores com a sociedade. Em nossa avaliação, consideramos que o projeto foi desenvolvido a contento; em especial, no que no entendimento de que educar é um ato social. Compreendemos que educar exige respeito ao aluno, a sua cultura e a sua visão de mundo. E o respeito só é conseguido a partir do momento em que o educador conhece o meio social em que atua, e comprehende os desafios, necessidades e as possibilidades de sua atuação.

Finalmente, consideramos que a educação se constrói a partir do diálogo, e também nisso o projeto foi bem-sucedido, pois, como ficou claro, promovemos o diálogo e possibilitamos a construção de espaços em que foi bem-vinda a livre manifestação dos mais diversos grupos na sociedade. Desse modo trabalhamos para atender às carências de orientação existencial dos indivíduos que participaram do projeto. A sociedade só muda a partir do momento em que o ser humano toma consciência de ser capaz de mudá-la.

Referências

- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRUCHON, Pierre (org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RÜSEN, Jörn. **História viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ **¿Qué es la cultura histórica ?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. In K. Füssmann, H. T. Grütter, & J. Rüsen (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Weimar, Böhlau, pp. 3–26 (versión traducida al castellano por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher); 1994.

_____ **Razão histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA, Rogério Chaves da. Matriz disciplinar de Jorn Rusen: Uma reflexão sobre os princípios do conhecimento histórico. **Revista Outros Tempos**; Volume 8, n. 11, 2011, p: 15 – 40. Dossiê História e Literatura.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: 4º ed. Martins Fontes, 2008.

ENSINO DE HISTÓRIA, UM PÉ NO MICRO E OUTRO NO MACRO: UM EMBATE ENTRE TEORIA RÜSENIANA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Juliano Mainardes Waiga - UEPG¹³
Juliano_mw@hotmail.com

Audrey Franciny Barbosa - UEPG¹⁴
audreyfbarbosa@hotmail.com

Mariana Schulmeister - UEPG¹⁵
mari_schul@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho estudará a teoria rüseniana em contraste com algumas propostas atuais da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História. É consenso entre pesquisadores que a complexa sistematização teórica de Rüsen é referência relevante quando pensamos sobre o ensino de História. Todavia a BNCC, em algumas de suas propostas, negligencia esclarecimentos teórico-epistemológicos do conhecimento histórico como o fundamentado por Rüsen. Tal problematização será desenvolvida neste trabalho e nasceu da experiência vivida através do ciclo de palestras: “Didática da História, Educação e Responsabilidade social”. A metodologia usada consiste na análise de dados qualitativos obtidos por meio de questionário. Pretendemos com essa abordagem contribuir para análise crítica de algumas propostas da BNCC.

Palavras-chave: Ciclo de palestras. Teoria rüseniana. BNCC.

Introdução

No final do século XIX o debate sobre o ensino de história referia-se a inclusão da história contemporânea como conteúdo programático. Após um decreto de 1895 a história contemporânea foi incorporada como matéria do sexto ano ginásial e atualmente tem tido espaço significativo nos currículos (NAPOLITANO, 2008, p. 164). Todavia, por outro lado há uma ameaça quanto à permanência da história antiga e medieval entre os conteúdos de ensino. Outro embate, quando pensamos o ensino de história, refere-se à abordagem histórica eurocêntrica. Essa é combatida pela historiografia intensivamente desde a década de 60. O combate parece ganhar força em propostas educacionais atuais, todavia periga cairmos num outro extremo,

¹³ Acadêmico de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e integrante do grupo de estudos sobre didática da história GEDHI.

¹⁴ Acadêmica de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

¹⁵ Acadêmica de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ou seja, um excessivo enfoque sobre a história do Brasil. Tais paradoxos vieram à tona devido a apresentação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram alvos de debate no ciclo de palestras “Didática da História: Educação e Responsabilidade social”.

O presente texto pretende apresentar o ciclo de palestras realizado por acadêmicos de história da UEPG e relatar resultados quanto ao debate sobre políticas educacionais emergentes. Pretendemos também apontar aspectos da teoria rüseniana que contribuem para reflexão crítica sobre propostas previstas ao ensino de história pela BNCC. Nesse sentido o presente artigo foi sistematizado em duas partes. Na primeira parte faremos apresentação do ciclo de palestras e apresentaremos análise descritiva de dados obtidos por meio de questionário aplicado aos participantes do ciclo. Nesse primeiro momento visamos traçar um diagnóstico sobre a relação dos futuros docentes de história frente a propostas educacionais emergentes. Feita análise dos dados partiremos para a segunda parte. Essa consiste na problematização, com base em alguns aspectos da teoria Rüseniana, de propostas de reformulações do ensino de história defendidas no documento atual da BNCC.

Em vias de conclusão utilizaremos a reflexão traçada para pensar contribuições da teoria rüseniana para a análise de propostas da BNCC no que diz respeito ao ensino de história.

1- Ciclo de palestras: Didática da História, educação e responsabilidade social.

O ciclo de palestras “Didática da História, Educação e responsabilidade social”, foi organizado por acadêmicos do Curso de Licenciatura em História vinculado ao grupo de estudos em Didática da História, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A proposta deste evento surgiu diante da necessidade de promover momentos de embate e reflexão frente a algumas propostas curriculares postas. Os encontros incitaram os acadêmicos a refletir sobre a atual conjuntura do seu campo de atuação. Para tanto houveram três debates conduzidos por professores que atuam no curso de Licenciatura em História. As palestras versaram sobre o espaço destinado à História nos currículos escolares, as propostas da BNCC, o projeto

“Escola Sem partido”, a crise de paradigmas pela qual a disciplina de história está passando e sobre as funções e responsabilidades do professor de história.

A análise pós-realização do evento evidenciou que as discussões concretizadas nestes encontros eram de caráter urgente, pois tratavam em suma, do meio no qual os acadêmicos estão ou estarão inseridos após a sua graduação. Não basta ao futuro professor de História dominar reflexões teóricas e historiográficas, pois na prática, este também deve estar atento quanto às políticas educacionais que interferem na sua atuação profissional.

Segundo Giron (2008) as políticas educacionais definidas por um governo refletem o modo como este percebe o mundo, as relações nele estabelecidas e o projeto de sociedade que pretende instaurar. Além disso, delimitam que formação se pretende fornecer ao indivíduo e os quais objetivos busca alcançar. Neste sentido, pensar em educação exige igualmente refletir sobre as políticas educacionais e questionar tais propostas acerca do modelo de educação que estão se propondo a consolidar.

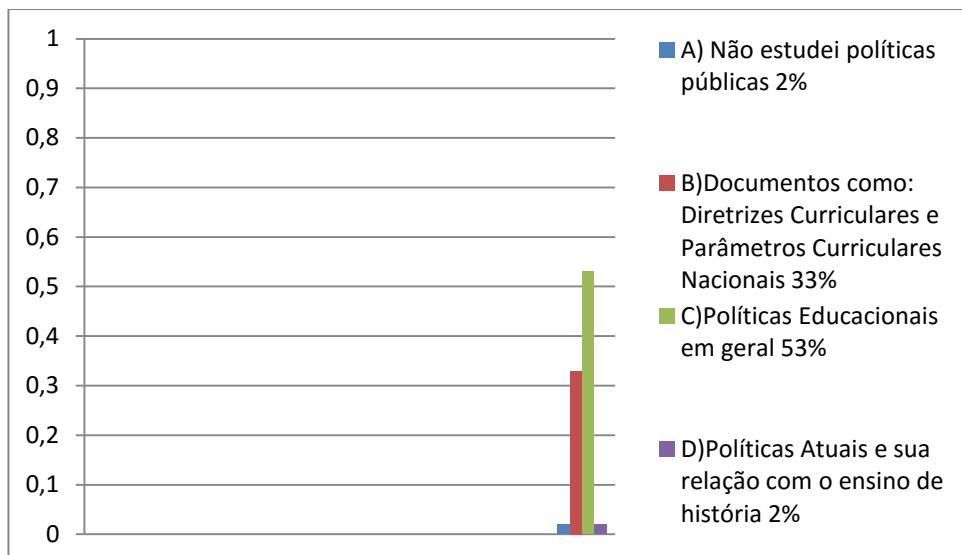
A partir dos pressupostos lançados acima, colocou-se no contexto em que o ciclo de palestras ocorreu à emergência de se pensar o Projeto da BNCC com os acadêmicos do curso. Além disso, na fase final do ciclo, realizamos um levantamento de dados. Os dados colhidos permitiram pensar a relação dos acadêmicos de história com propostas educacionais emergentes, bem como, diagnosticar o resultado do ciclo quanto ao seu objetivo de esclarecimento acadêmico. A partir dessa experiência demonstraremos a importância de criar espaços de debate frente à relevante transformação prevista ao ensino básico. Apresentaremos ainda, como questão central deste trabalho, algumas contribuições provenientes do dialogo feito entre micro (teoria Rüseniana) e macro (Políticas atuais para o ensino de história).

2- Análise de dados: Professores em formação e Políticas Educacionais Atuais.

Os gráficos a seguir referem-se à amostra de dados colhidos via questionário, nas quatro turmas do curso de História Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os candidatos respondentes foram ao todo 45. Esses participaram do ciclo de palestras “Didática da história, Educação e Responsabilidade Social”. A

média de participantes do ciclo foi em torno de 60 pessoas, sendo assim, nossa amostra representa 75 % do total de participantes. Para esse trabalho selecionamos a análise das respostas dadas as questões 2 e 5 do questionário aplicado entre os acadêmicos. Essas perguntas permitem que diagnostiquemos a relação dos acadêmicos com políticas educacionais atuais. Permite-nos pensar também, na relevância de espaços extracurriculares para reflexão de políticas educacionais emergentes. Os resultados obtidos foram simbolizados por algarismos, eles indicam a porcentagem de marcações para cada alternativa.

2- As Políticas Educacionais que você estudou falaram sobre:



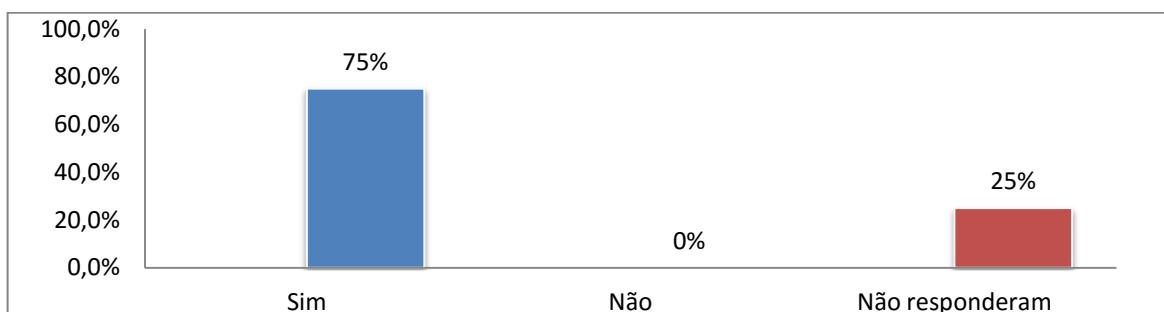
Fonte: Dados do projeto- Ciclo de Palestras: Didática da História, Educação e Responsabilidade social, 2015, UEPG.

Do gráfico acima apontamos duas informações importantes: Primeira, o índice de marcação da alternativa D (Políticas educacionais atuais...) apresentou baixa porcentagem de marcações (2%). Isso indica que a disciplina de estrutura da educação estudada no primeiro ano do curso de história licenciatura não é suficiente para dar conta da reflexão sobre políticas públicas educacionais emergentes. Segunda, a alternativa C com a maior porcentagem de marcações (53 %) informa que as políticas educacionais que o acadêmico estudou referem-se à educação em geral. Dessa forma, apontamos que além da necessidade de estabelecer reflexão sobre políticas educacionais atuais é importante o estabelecimento de relação entre essas e áreas específicas de atuação. Ou seja, no caso do professor de história, o estudo de políticas educacionais atuais, deveria vir acompanhado da reflexão sobre

como uma ou outra política educacional, modifica, interfere, melhora ou ameaça a prática profissional.

Como podemos perceber há dificuldades curriculares quanto ao estudo de políticas educacionais emergentes. Sendo assim, a qual alternativa podemos recorrer? A ultima pergunta, do questionário aplicado permite que reflitamos sobre uma forma imediata para o enfrentamento dos problemas apontados.

5. Tendo participado do Ciclo de palestras “Didática da História, Educação e responsabilidade social” responda: O Ciclo trouxe algum esclarecimento no que diz respeito a políticas educacionais atuais e o ensino de história?



Fonte: Dados do projeto- Ciclo de Palestras: Didática da História, Educação e Responsabilidade social, 2015, UEPG.

De acordo com 75 % dos acadêmicos entrevistados o ciclo de palestra trouxe esclarecimento a respeito de políticas educacionais atuais e o ensino de história. Constatamos assim o alcance de bons resultados pelo projeto aplicado. Com base nesse resultado enfatizamos que o ciclo de palestras é uma alternativa extracurricular que contribui para suprir possíveis carências de uma área profissional. Sabemos que devido a questões estruturais, que envolvem carga horária e questões de viabilidade, não é possível um curso de formação de professores dar conta de todas as carências e demandas desse campo profissional. Todavia como bem afirma Castro sobre projetos extracurriculares:

Tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. (CASTRO, 2004, pg. 13-14)

As atividades realizadas na universidade precisam ser pensadas a partir das transformações sociais atuais. Se por um lado ela objetiva a formação profissional à partir de um conjunto de conhecimentos e domínios metodológicos-técnicos é também via para que os estudantes possam conhecer com devida consciência e criticidade as dimensões de seu futuro exercício. (MARTINS, 2007, pg. 3-4).

3- Contribuições de Jörn Rüsen: Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular.

Dentre as reflexões proporcionadas pelo ciclo de palestras, apresentado anteriormente, aprofundaremos nesse tópico alguns aspectos da teoria Rüseniana. Rüsen tem sido intensivamente usado nas pesquisas contemporâneas sobre o ensino de história (BARON, 2012). Tais pesquisas apropriam-se principalmente da complexa sistematização encontrada na trilogia “fundamentos de uma teoria da história” (2001, 2010), cuja qual, evidencia a ligação entre ciência histórica e vida prática. Os conceitos rüsenianos são reconhecidos no âmbito acadêmico e tem contribuído para defesa de um ensino de história baseado na própria cognição histórica (SCHMIDT e; GARCIA, 2006, p. 17). Sendo assim, tais conceitos servem como referências importantes para pensarmos o documento da BNCC e suas propostas para o ensino de história.

O texto da BNCC foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades, sob coordenação do MEC. A princípio o documento estava previsto na Constituição para alunos do ensino médio, mas foi ampliado recentemente, na aprovação do PNE, para alunos do ensino fundamental. Muitas tem sido as polêmicas que envolvem as propostas da BNCC. Sob a luz da teoria rüseniana problematizamos dois pontos previstos para o currículo de história; A perspectiva nacionalista evocada pelo documento: “A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos”. “Por fim, a consideração que a história do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para construção e para manutenção de uma sociedade escolar.”¹⁶

Trechos como esse são recorrentes e transpassam as propostas da BNCC para o ensino de história. Fica evidente no documento uma concepção de história

¹⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em 12/11/2015.

baseada na ideia de mito de origem, na existência de uma objetiva essência brasileira que deve ser cultivada. Todavia, como bem elucida Rüsen a necessidade do homem de orientar-se no tempo é “sanada” por narrativas. Segundo Rüsen elas caracterizam e constituem a consciência histórica gradualmente em estágios de interpretação. O primeiro estágio de consciência seria o tradicional (acrítica, não reflexiva) seguido pelo exemplar (interpreta o passado e age pelos moldes do mesmo trazendo-o para o presente), crítico (pautada pela negação, relativização do passado) e genético (interpreta o passado e age a partir da análise entre presente e passado). Os estágios podem agir de forma concomitante, mas possuem uma sequência gradual de complexidade segundo a compreensão histórica do indivíduo.

Trazendo essa reflexão para o âmbito do ensino de história, depreende-se que a reflexão histórica deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento gradual da consciência histórica. Todavia, as propostas da BNCC, na forma como estão atualmente escritas, tendem dificultar esse processo uma vez que estabelecem uma versão monológica e estática para história do Brasil. Na exposição do conteúdo programático há um foco sobre os mundos ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros; condicionados a uma narrativa que gravita em torno da história do Brasil e afasta-se de outros mundos históricos que também constituem nossa identidade. Tal forma narrativa de característica crítica age pela negação do outro ao invés de possibilitar análise sobre até que ponto o outro me constitui ou não. Pela perspectiva de consciência histórica rüseniana é possível sustentarmos que o ensino de história deve sim superar a perspectiva eurocêntrica pautada numa narrativa tradicional. Todavia, a fim de possibilitar o desenvolvimento gradual da consciência histórica entre os estudantes, devemos avançar para além da narrativa histórica crítica e da negação. É importante pensar as transformações dos modelos culturais brasileiros pelo viés das rupturas e permanências aceitando a coexistência de influências.

A segunda problematização que a teoria de Rüsen nos permite fazer quanto ao documento da BNCC diz respeito à temporalidade histórica. A BNCC da ênfase a abordagem temática deixando em segundo plano a abordagem do tempo cronológico e cultural. Ao mesmo tempo em que propõem a dialética entre as durações temporais, não deixa espaço para reflexão sobre contingências históricas herdadas do período antigo e medieval. Tais períodos são ignorados entre os conteúdos programáticos do documento. Todavia, não tem como discutir com os alunos sobre ciência e produção do conhecimento sem contextualizar com o

momento de criação das primeiras universidades nos espaços gregos. Não há como refletir sobre cidadania sem retomar a concepção grega e romana do conceito. Desta forma, o processo histórico desaparece e dá lugar a uma narrativa histórica desconectada do universal. Segundo Rüsen:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nessas intenções há igualmente um fator temporal. Nele o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para o mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Nesse sentido, pensar passado, presente e futuro a partir de contingências cotidianas contribui para o desenvolvimento de uma autônoma orientação temporal. Ao cristalizar a história do cristianismo em seu aspecto moderno, por exemplo, ocultamos uma historicidade que permitiria ao aluno uma comparação entre passado e presente e consequente estabelecimento de distinções. Portanto, com base em Rüsen podemos considerar que ao ignorar a idade antiga e medieval prejudicamos o desenvolvimento de uma orientação temporal crítica e autônoma. Ao cristalizar a história em seu aspecto moderno e contemporâneo além de interferirmos na processualidade histórica também interferimos na noção de ruptura e reformulação. Além do mais as carências de orientação temporal variam, havendo necessidade em alguns momentos, de recorremos ao passado antigo e medieval para dar conta de questões colocadas no presente.

Considerações Finais

Pensar o Ensino de História a partir de propostas educacionais emergentes é algo necessário e urgente no atual contexto educacional. Ao propor diferentes abordagens que consigam sanar deficiências da educação as propostas não devem apenas substituir uma organização excludente do saber por outra com as mesmas características.

Conforme analisado neste artigo, na tentativa de desconstruir um currículo histórico eurocêntrico, a BNCC, em alguns aspectos, está em descompasso com a epistemologia da história conforme Rüsen enuncia. Ao enfatizar a História da África

e América o projeto da BNCC ignora outros aspectos que também constituem a identidade brasileira. Tal perspectiva dificulta o desenvolvimento gradual da consciência Histórica como se espera para o ensino e aprendizagem de história.

No que diz respeito à temporalidade pudemos observar, no decorrer da reflexão, que a Base Nacional Comum deve ser repensada. Ao centrar apenas na história moderna e contemporânea o documento limita a percepção temporal do educando quanto às rupturas e permanências. Vale lembrar que a concepção rüseniana, coloca a percepção do tempo como um aspecto essencial para que o indivíduo consiga reconhecer a si mesmo e ao seu mundo de maneira crítica e autônoma.

Todavia, algumas proposições da BNCC não podem ser ignoradas em sua importância. A oportunidade de constituir um ensino de História não eurocêntrico é uma proposta aceita pela maior parte dos que pesquisam e ensinam história. Além disso, a perspectiva articuladora do local com regional e o nacional possibilita importante relação entre micro e macro quanto ao ensino de História. A BNCC também contribui com o ensino ao abrir espaço para sujeitos históricos como os índios e negros, cuja atuação social e cultural nem sempre são abordadas em sua devida complexidade e importância.

Por fim, consideramos que os apontamentos realizados, neste trabalho não pretendem ser conclusivos. Todavia, pensar as propostas da BNCC permite o estabelecimento de alguns questionamentos importantes. Apesar de buscar melhorias, às propostas da BNCC não estão devidamente claras e apresentam falhas quando considerada a partir de aspectos da teoria rüseniana.

Criar espaços de discussão sobre políticas educacionais emergentes é uma operação necessária nos cursos de Ensino Superior responsáveis pela formação de professores. Neste sentido, o ciclo de palestras “Didática da História, educação e responsabilidade social”, pretendeu e alcançou com êxito a constituição de reflexão e esclarecimento coletivo no que diz respeito às propostas da BNCC.

Referências

BARON, W. **Didática da História e Consciência Histórica: Pesquisa na Pós-graduação brasileira 2001-2009.** Dissertação, UEPG, 2012.

CASTRO, Luciana M. Cerqueira. **A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores.** In: 27ª Reunião Anual da ANPED -

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH

Número 10 / setembro - dezembro 2015

Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?, 2004, Caxambu.
<http://www2.uerj.br/anped11>, 2004.

GIRON, G. R. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?** Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, p. 17-26, junho 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **Indissociabilidade Ensino Pesquisa Extensão.** *in:* UNESP, Bauru, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RUSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Razão Histórica.** Brasília UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Brasília. Ed. universidade de Brasília. 2010.

_____. **História Viva.** Brasília. Ed. universidade de Brasília. 2010

SCHMIDT; GARCIA, Tânia Braga . **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.** Educar em Revista, Curitiba-Paraná, v. 1, p. 11-31, 2006.

**ENSINO DE HISTÓRIA COMO UM PRODUTO TEMPORAL: A ANÁLISE DOS
DESLOCAMENTOS INTERPRETATIVOS DA GUERRA DO PARAGUAI
PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL**

*Leonildo José Figueira - UEPG¹⁷
leo.hist@gmail.com*

*Anna Mary Guariza - FACSUL¹⁸
mary.guariza@gmail.com*

Resumo: Ao analisar a história da Guerra do Paraguai nos livros didáticos, refletiremos concomitantemente a escrita como resultado de uma operação que produz historicidade. Se o texto histórico é produto de um tempo e de um espaço, ele está sujeito a uma série de críticas e debates que surgem a partir de distintos ângulos de pesquisa. Os livros didáticos analisados no presente trabalho abordam diferentemente a Guerra, entrando em desacordo quanto às suas causas, características sociais, políticas, econômicas dos países envolvidos, entre outros deslocamentos interpretativos. A história é resultado de inúmeras posições do presente, assim, sua interpretação vai depender de quem a formulou, bem como a filiação teórico-filosófica e metodológica de quem escreve. Deste modo podemos conceber a historiografia como o mais completo testemunho que podemos ter sobre diversas culturas e modos de ler e escrever. O conhecimento científico obtido pela pesquisa exprime-se na historiografia, para a qual as formas de interpretação desempenham um papel tão relevante quanto os próprios métodos.

Palavras-chave: Guerra do Paraguai. Historiografia. Subjetividade. Ensino de História.

O professor enfrenta um grande desafio ao ensinar História aos jovens, nas mais diversas salas de aula, seja pelo ritmo acelerado das tecnologias ou pelas contradições apresentadas pela sociedade brasileira. Para Circe Bittencourt (2009) “uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem, ainda, as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas”. Esse fator fica ainda mais agravante se considerarmos que, mesmo com veladas contradições sociais o país “possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos” (BITTENCOURT, 2009). A autora ainda acrescenta que trata-se de um presente contraditório, um futuro duvidoso em um passado confuso, muitas

¹⁷ Mestrando em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

¹⁸ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Campina Grande do Sul (FACSUL).

vezes aprendido de uma forma e sentido de outra, considerando a realidade socioeconômica e histórica do aluno.

No que diz respeito a proposta curricular de História é, sempre, “produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer”. (SILVA, 2010) Tais escolhas expressam, consequentemente, tensões, conflitos, rupturas, acordos, consensos, aproximações, distanciamentos, etc. Tudo isso entra em choque com a realidade do educando, uma vez que este pertence a outro contexto, que por sua vez implicam em outras escolhas e outros interesses.

A História como uma operação

Mais que um exercício intelectual, a história é uma operação, que produz e trabalha com a historicidade. A construção de um conhecimento histórico exige o entendimento e o domínio de procedimentos técnicos, exige um olhar sensível conceitualmente, teoricamente formado e metodologicamente preparado. (CERTEAU, 2006, p. 72)

A partir de um evento histórico, diversos discursos são elaborados, infinitas concepções podem ser produzidas e, consequentemente, resultam em obras (livros, artigos, revistas, etc.) que são caracterizadas como “texto histórico” que, por sua vez estão sujeito a reflexões, críticas vindas de outras concepções ou formações. Neste sentido, analisaremos diferentes concepções sobre Francisco Solano Lopez, nas quais Júlio José Chiavenato e Francisco Doratioto abordam diferentemente o referido personagem. Faremos também uma reflexão dos os mecanismos que envolvem a produção do conhecimento histórico e nesse mesmo âmbito a relação da história com o seu objeto.

O historiador busca compreender as ações práticas dos homens, os móveis que os animam, os fins que os norteiam, o seu universo simbólico e suas significações que para esses homens tinham seus comportamentos e ações. (...) o historiador opera diante de ações realizadas, cuja significação procura aprender. (...) a história encontra-se permeada não apenas por significações atribuídas pelos homens às suas ações e expressas em suas intenções, mas também, por uma dimensão objetiva. Delineia-se, portanto, um duplo plano que é preciso surpreender no tecido da história: o das práticas dos sujeitos e suas significações e o da realidade objetiva. (ARRUDA, 1999, p. 12)

A história fomenta questões, que são resultantes de um tempo vivido, , uma vez que toda a produção historiográfica está enraizada em uma particularidade, um lugar social, como já afirmava Michel de Certeau. A história se torna, então, uma reconstrução narrativa, documental e conceitual do passado, porém construída em um presente. (CERTEAU, 2006, p.72)

Não há um passado fixo a ser esgotado pela história uma vez que não existe uma verdade incontestável e que seja absoluta. A história é, portanto, escrita e reescrita constantemente tornando-se resultado de inúmeras posições do presente, cuja interpretação vai depender de quem a formulou e de quem está lendo. Em outras palavras, vai se ter uma visão diferente ao analisar o mesmo assunto escrito por “um nativo ou um estrangeiro, um amigo ou inimigo, um erudito ou um cortesão, um burguês ou um camponês, um rebelde ou um súdito dócil”. (MALERBA, 2001, p.14) Desta forma, um mesmo passado pode ser olhado, estudado, representado e interpretado de maneira diferente, dependendo dos valores os quais o historiador está carregado. A história como conhecimento, vai dar uma nova feição às coisas, mudando-as de modo a caracterizar ou descaracterizar aspectos do passado, pois, “o tempo é escorçado, os detalhes são selecionados e realçados; a ação, resumida; as relações simplificadas, não para alterar os conhecimentos, mas para dar-lhe significado.” (REIS, 1999, p. 34)

O historiador Roger Chartier usa das palavras de Michel de Certeau para falar à respeito da prática historiográfica, enfatizando que:

ela é uma prática científica, produtora de conhecimentos, mas uma prática cujas mentalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos, dos constrangimentos que lhe impõe o lugar social e a instituição de saber onde ela é exercida, ou ainda das regras que necessariamente comandam sua escrita. (CHARTIER, 1994, p. 12)

O conhecimento histórico é produzido por um grupo de profissionais que, carregam consigo certas coisas identificáveis e que lhes são particulares. Levam seus valores, suas posições, suas perspectivas ideológicas, seus pressupostos epistemológicos, etc. O presente enquanto ponto de observação e investigação do passado, muda com a sucessão do tempo. Todo o historiador pretende oferecer um ponto de vista novo e mais abrangente ao escrever a história. Muitas escolas históricas carregam consigo a ideia de que seu ponto de vista é único, definitivo, construídas em bases objetivas e científicas, desvalorizando assim as interpretações

feitas anteriormente, e consequentemente designando-as como equivocadas ultrapassadas ideológicas e etc., ignorando a condição temporal em que se deu a sua elaboração. (REIS, 1999, p. 11).

Francisco Solano Lopez entre consonâncias e deslocamentos interpretativos no Brasil

Ao produzir uma dada concepção histórica cada autor utiliza-se de meios que lhes são particulares. O conflito conhecido como Guerra do Paraguai (1864-1870) teve algumas versões predominantes na historiografia brasileira: Primeiramente a versão Oficial, depois a versão revisionista a qual, a partir de 1970, viria a contrapor a historiografia oficial, na década de 90 alguns autores propõem uma nova visão, opondo-se ao revisionismo. Nesse contexto abordaremos Júlio José Chiavenato e Francisco Doratioto em suas concepções históricas acerca do referido conflito. Especificamente a maneira como tratam do líder paraguaio Francisco Solano Lopez, o qual, ora é visto como herói, ora é rotulado como vilão.

Júlio José Chiavenato, no ano de 1979, produziu a obra *Genocídio Americano: A Guerra do Paraguai*; ele é um jornalista muito interessado em estudar sobre a América do Sul que, em 1971, percorreu grande parte dos países da América do sul acreditando que só seria possível escrever corretamente a história desses povos através do contato direto com sua realidade. Na referida década o autor fazia parte de uma corrente revisionista da história, a qual se empenhava em dar novas interpretações aos fatos passados, em outras palavras, contestava diversas versões da história. No caso específico desta obra, o autor rejeita as interpretações anteriores sobre a Guerra do Paraguai, designando-as como distorcidas, mentirosas e manipuladoras. Afirma ainda que os historiadores oficiais do Brasil tomavam uma posição patriótica e monárquica e por isso jamais escreviam algo que enunciasse outra face do conflito. Chiavenato se refere a estes historiadores enfatizando que “quem quiser abordar a Guerra do Paraguai com uma visão crítica, sem vícios pseudonacionalistas, correrá o risco de ser excomungado pelos remanescentes do xenofobismo que o Império nos legou”. (CHIAVENATO, 1979, p. 10)

Segundo Chiavenato, a guerra que começou em 1864 e foi até 1870 foi causada especificamente por motivos econômicos, quando a maior interessada na

realização da guerra era o imperialismo inglês, o qual teria manipulado e financiado o conflito que envolveu Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

Durante mais de cem anos pairou uma onda de mentiras sobre a Guerra do Paraguai (...) um silêncio criminoso, procurando ocultar de todas as formas possíveis o que foi aquela guerra, o que representou para os povos envolvidos e principalmente, como, por sua causa, o Brasil a Argentina (levando o Uruguai de contrapeso) ficaram definitivamente colonizados pelo capital Inglês. (CHIAVENATO, 1979, p. 9)

No primeiro quartel do século XIX, Francia, chamado de El Supremo assume o poder no Paraguai e exerce uma ditadura em benefício do povo. Quando El Supremo morre, Carlos Antônio Lopez assume o poder de 1840, o qual cria um Paraguai moderno, rumo a um próprio progresso, com o surgimento de fábricas, engenheiros e técnicos são trazidos da Europa para modernizar o país e também envia homens para se especializar. Ao falecer em 1862, seu filho, Francisco Solano Lopez assume o poder aos dezoito anos com o propósito de continuar o trabalho que seu pai havia começado; (CHIAVENATO, 1979, p. 47) tudo isso sem recorrer aos financiamentos ingleses. (CHIAVENATO, 1979, p. 30).

Na opinião de Chiavenato um novo tipo de domínio é utilizado pelo país britânico. Não mais se realizam intervenções armadas em tropas para ocupação, como outras partes do mundo. Se trata, agora, de corrupção e manipulação associando-se a uma burguesia mercantilista ou à uma nobreza decadente. (CHIAVENATTO, 1979, p. 36).

Francisco Solano Lopez assume o poder no Paraguai num momento onde a Argentina estava à beira de uma guerra civil. Após a independência, a Argentina se divide em 14 províncias; Solano Lopez consegue pacificar os argentinos e impede a marcha de Justo José de Urquiza sobre Buenos Aires. A intenção de Lopez nesse caso era apenas manter o equilíbrio econômico no Prata. Ao mesmo tempo em que Lopez consegue a pacificação, impedindo vinte mil homens, que marchariam de Rosário rumo a Buenos Aires, cria condições para que as províncias argentinas se unam. Nesse mesmo contexto a intervenção brasileira no Uruguai apoiada por Bartolomeu Mitre (presidente de Argentina) facilita o tratado da tríplice aliança, sendo esta, “uma cilada histórica na qual Lopez promove a pacificação da Confederação Argentina, e a mesma se volta contra seu país”. (CHIAVENATO, 1979, p. 52)

Quanto ao quadro econômico sul-americano, tínhamos o Paraguai autenticamente nacionalista e de uma economia emancipada, enquanto o império do Brasil e a Confederação Argentina encontravam-se instáveis politicamente e com uma economia nas mãos dos ingleses. (CHIAVENATO, 1979, p. 58)

Segundo Chiavenato, Francisco Solano Lopez vai fazer a guerra sem entender a natureza das suas origens. Pois, para o governante paraguaio, o desencadear do conflito se prende a tratados não cumpridos, questões de limites e reivindicações territoriais. O Paraguai, portanto, vai à guerra com armas fabricadas por ele próprio e sem necessitar de empréstimos da Inglaterra, como Brasil e Argentina. (CHIAVENATO, 1979, p.110)

Para Chiavenato o Paraguai liderado por Lopez preservou uma coesão moral ao enfrentar seus inimigos. O exército brasileiro era formado em sua maioria, por negros escravizados; um povo que continuava sendo levada ao matadouro pelas classes dominantes do império. (CHIAVENATO, 1979, p. 126) O exército da Argentina tem mais pessoas mortas na retaguarda, na repressão aos movimentos contrários a guerra, do que as baixas ocorridas na linha de frente; muitos são acorrentados e levados, a força para a guerra. No caso do Uruguai, existe apenas um aglomerado de pessoas comandadas pelo Caudilho Venâncio Flores, o qual via a guerra apenas como um bom negócio. (CHIAVENATO, 1979, p. 127)

Chiavenato observa este fato como uma qualidade do heroísmo de Francisco Solano Lopez, somado pela sua coragem e inteligência. No final da guerra, seus soldados são crianças com idade entre seis e nove anos. Com isso Chiavenato destaca a superioridade moral a qual o Paraguai também era superior a seus inimigos. Fato este que caracteriza o exército de Lopez com atribuições heroicas. (CHIAVETATO, 1979, p. 113)

No Brasil, a guerra serviu também para tirar os desocupados das ruas, e criasse uma falsa situação de progresso, mesmo sabendo que os empréstimos criavam uma situação de total dependência. Para a Grã-bretanha isso era vantajoso, pois estava vendendo suas armas e ainda, assistindo a destruição de um país que poderia ser um forte concorrente no futuro. (CHIAVENATO, 1979, p. 131) Na verdade o império do Brasil e a Argentina passam a ter um alívio as dificuldades econômicas com a guerra. D. Pedro II também acabou resolvendo um problema internacional que incomodava as relações com a Inglaterra. (CHIAVENATO, 1979, p. 132)

Após a guerra a palavra tirana passa a ser um complemento do nome Francisco Solano Lopes; a ele são atribuídos diversos feitos aterrorizantes. Porém os inúmeros atos de selvageria e crueldades atribuídas a Francisco Solano Lopes, isso significa a construção de uma imagem feita por Brasil e Argentina.

Durante a guerra, todos os atos de selvageria eram imputados a Francisco Solano Lopes: informa-se de humanitarismo dos aliados no trato dos prisioneiros paraguaios e da criminosa conduta destes com os soldados da tríplice aliança. Aos soldados de Lopes imputavam-se todos os crimes: degolavam prisioneiros, saqueavam as cidades e violentavam mulheres e crianças. (CHIAVENATO, 1979, p. 133)

Diante disso Chiavenato diz que “se a guerra foi cruel, foi porque era uma guerra” e que a残酷 esteve em todos os lados. Mas “como sempre a história é escrita pelo vencedor e ao vencido imputam-se todas as vergonhas humanas”. (CHIAVENATO, 1979, p.133)

Na opinião de Chiavenato o maior criminoso da guerra foi o conde D’Eu (genro de D. Pedro II), que substituiu o Duque de Caxias no último ano de guerra, assumindo o comando do exército. A残酷 do Conde D’Eu tem aspectos mais rudes e selvagens que em qualquer momento da guerra. As barbaridades da batalha de Acosta ÑU são relatadas pelo autor:

três mil e quinhentas crianças enfrentaram vinte mil aliados, pois após essa insólita batalha, quando ao seu final, no cair da tarde, as mães das crianças paraguaias, saem do mato para resgatarem os cadáveres dos filhos e socorem os poucos sobreviventes, o Conde D’EU mandou incendiar a macega, matando queimadas as crianças e sua mãe. [...] Depois da batalha Acosta ÑU era um campo em chamas, entre as chamas viam-se pela noite, já, levantar-se um soldado criança que ali fazia ferido e fugia do fogo até ser alcançado e cair no braseiro queimando-se vivo. (CHIAVENATO, 1979, p. 142)

O líder Francisco Solano Lopez, ao final da Guerra, ficaria marcado pela frase: *Muero con mi Pátria!* Jamais um homem entrou para história com uma frase tão tragicamente verdadeira. (CHIAVENATO, 1979, p. 162) Com a guerra terminada e o Paraguai destruído, o mesmo perdeu cento e quarenta mil quilômetros quadrados do território. Segundo Chiavenato “as terras perdidas pelo Paraguai somam em quilômetros quadrados mais que os estados brasileiros, Pernambuco e Alagoas, Espírito Santo e Paraíba juntos”. (CHIAVENATO P.165) O autor ainda continua exemplificando que roubaram do Paraguai “um território maior que Portugal e Dinamarca juntos; maior que a Bélgica e Cuba juntas; maior que a Áustria e a Costa

Rica juntos" (CHIAVENATO, 1979, p. 165) Na destruição do País Guarani, destrói-se também a grande esperança de libertação econômica da América do Sul, e consolida-se o domínio do capital estrangeiro.

Na produção obra *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai* o historiador Francisco Fernando Doratioto se compromete a desmontar as visões equivocadas que existiam até então e tratar os verdadeiros motivos que provocaram a Guerra do Paraguai. Logo de início, Doratioto destaca a importância de se fazer uma pesquisa baseada em fontes primárias e a importância do ofício do historiador na realização de uma pesquisa.

Doratioto ressalta que após a guerra em 1870, a historiografia tradicional brasileira, reduziu a importância do aliado argentino para a vitória sobre Solano Lopez e minimizou, quando não esqueceu, importantes críticas às atuações de chefes brasileiros no conflito. (DORATIOTO, 2002, p.18)

A obra de Doratioto mostra vários equívocos tratados pelo revisionismo histórico, especialmente pela obra de Chiavenato. Entre outros, o fato de a Inglaterra ter interesse na destruição do Paraguai; o fato deste país ser apontado como um país progressista e de uma economia autônoma, sendo que na verdade era um país de uma economia rural tão atrasada quanto seus vizinhos; também o fato de Solano Lopez ser considerado um herói, são fatores que formaram opiniões equivocadas durante longas décadas, no Brasil.

Segundo Doratioto, o livro mais marcante do revisionismo foi a obra *La Guerra Del Paraguai: Gran Negocio!*, publicada em 1968 pelo historiador argentino Leon Pomer; obra esta, que influenciou a concepção de Júlio José Chiavenato. O "grande negócio" dito por Leon Pomer seria simplesmente o fato da Inglaterra vender as armas para os países envolvidos na guerra; Chiavenato afirmou, erroneamente, que a Inglaterra tinha interesse em destruir o Paraguai, por este representar uma ameaça aos interesses econômicos britânicos.

Doratioto se contrapõe ao revisionismo, dizendo que os projetos de infraestrutura, que o Paraguai começou a criar desde o governo de Carlos Antônio Lopez, eram atendidas por bens de capital inglês, sendo britânicos, a maioria dos especialistas estrangeiros que implementaram tais projetos. (DORATIOTO, 2002, p.30) A Inglaterra Jamais tinha interesse em destruir o Paraguai, contrariando a interpretação que passou a ganhar espaço a partir da década de 1970. Entre Paraguai e Inglaterra haviam boas relações, inclusive. As verdadeiras origens do

conflito segundo o autor se encontram no processo de construção e consolidação dos Estados Nacionais. (DORATIOTO, 2002, p.23)

O Paraguai queria ampliar seu comércio com o exterior para se modernizar, mas para isso precisava de um porto marítimo. O porto de Buenos Aires insistia em cobrar altas taxas de modo a dificultar a comercialização paraguaia; outra opção para o Paraguai seria o Porto de Montevidéu no Uruguai. O fato é que nesse momento o Uruguai estava à beira de uma guerra civil, fato este que para Doratioto serve para entender a Guerra do Paraguai.

Solano Lopez oficializou uma aliança com o governo Uruguai estabelecendo um eixo Assunção-Montevidéu. Nesse mesmo contexto os fazendeiros gaúchos reclamam ao Brasil, denunciando abusos de autoridades uruguaias a cidadãos brasileiros que apoiavam o partido Colorado. O Império do Brasil cedeu às pressões dos gaúchos, primeiro para não ser acusado de omissão frente à situação; depois para evitar que os Argentinos colhessem sozinhos os frutos de uma vitória do Partido Colorado. (DORATIOTO, 2002, p.47) De um lado estavam Paraguai e Uruguai e de outro, Brasil e Argentina; esse era o contexto geopolítico no qual se desenrolaria a Guerra do Paraguai. A interferência na política interna do Uruguai pelo Brasil resultou numa ação militar do Paraguai. Com o apoio de Brasil e Argentina, o caudilho Venâncio Flores (representante do partido Colorado) estava preparado para subir ao poder, substituindo o líder do Partido Blanco no Uruguai. Assim, em 12 de outubro de 1864 Flores, com a ajuda das tropas imperiais, assumiu o poder no lugar dos *Blancos*.

Para Doratioto “o ataque paraguaio ao Mato Grosso causou indignação no Brasil, visto como um ato traiçoeiro e injustificável (...) bem como pelo fato de Marquês de Olinda ter sido aprisionado sem declaração de guerra” (DORATIOTO, 2002, p. 111)

Doratioto enfatiza que apesar de uma inferioridade esmagadora e grande inferioridade demográfica e econômica, o governo paraguaio pretendeu enfrentar o império, o mais povoado e rico dos estados sul-americanos, aliado à Argentina e Uruguai. (DORATIOTO, 2002, p. 93) A vontade de Lopes, de lutar, era tão grande que mesmo com armamento obsoleto e um único vapor armado (*Tacuarí*), o governo paraguaio buscava o confronto que o destruiria por completo. (DORATIOTO, 2002, p.64). Solano Lopes viu país ser arrasado no final da guerra; em um longo conflito no qual ele mesmo fora o agressor, quando decidiu iniciar a guerra contra o Brasil

(com a invasão do Mato Grosso) e contra a Argentina (com a invasão a Corrientes).

Outro contraponto em relação ao relato de Chiavenato está no fato de o Brasil ter levado os escravos para a guerra, apenas para preencher os vazios da tropa. Neste caso os escravos que fizessem parte do exército “ganhavam a liberdade ao passo que o dono que libertasse os seus, para esse mesmo fim, eram recompensados com títulos de nobreza”. (DORATIOTO, 2002, p. 227).

No caso paraguaio o recrutamento de escravos começou em setembro de 1865, enquanto no Brasil, os voluntários foram contratados para substituir os convocados e os escravos, somente foram enviados, para substituir seus proprietários. (DORATIOTO, 2002, p.273). Neste caso Doratioto discorda com os números, apresentados por Chiavenato, sobre a quantidade de negros na guerra, segundo o qual a proporção era 45 negros para um soldado branco.

Solano Lopes enganava o povo paraguaio através de periódicos como o jornal *El Centinela*, o qual jamais relatava a derrota paraguaia, muito pelo contrário, o Paraguai seria o grande vencedor. (DORATIOTO, 2002, p.314). Após sua morte em Cerro Corá, até o final do século XIX ele era odiado pelos sobreviventes. O revisionismo histórico surgiu com o objetivo de reconstituir a imagem de Lopes transformando-o em herói por ter sido morto junto com sua pátria, mas segundo Doratioto foi ele próprio, o Paraguai, quem ocasionou a guerra, que resultou na vitória da Tríplice Aliança.

Na obra *Maltita Guerra* autor apresenta diversos atos perversos de Solano Lopes, mostrando que o mesmo não admitia erros. Na batalha de Curuzú “os soldados eram perfilados, contava-se até 10 e o décimo soldado era retirado da formação. Ao final da contagem do batalhão; os soldados que foram separados era fuzilados sem piedade”. (DORATIOTO, 2002, p.237). Muitos outros exemplos presentes na obra de Doratioto revelam o quão sanguinário era o governante paraguaio. (DORATIOTO, 2002, p.343). O revisionismo de Chiavenato observa tais fatos como situações normais, uma vez que se tratava de uma guerra; enquanto Doratioto designa tais atitudes, de Lopes, como atitudes covardes e bárbaras.

Para Doratioto, a Guerra do Paraguai expôs a fragilidade militar do Império brasileiro, em grande parte estrutural, devido ao regime escravocrata. Porém, foi capaz de superar tal fragilidade, “de mobilizar todos os seus recursos e de atingir o apogeu de seu poder econômico no Prata”. (DORATIOTO, 2002, p. 488)

Podemos perceber que as obras de, Júlio José Chiavenato e Francisco Doratioto trazem muita divergência, entre si, no entendimento da Guerra do Paraguai e na abordagem de Francisco Solano Lopez, por bordarem o conflito sob diferentes óticas e motivações. Ambos os autores estão inseridos em um lugar social marcado por particularidades; estão localizados em um tempo e um espaço diferente, sendo influenciados por diferentes práticas e simpatias teóricas.

A Guerra do Paraguai não está pronta e esgotada na obra de Doratioto, assim como não esteve em nenhuma das que a antecederam; Solano Lopez foi respectivamente herói e vilão nas obras que analisamos; e assim, confirmamos uma questão posta por José Carlos Reis, segundo a qual, não há um passado fixo a ser esgotado pela história ao passo que não existe uma verdade absoluta, mas o que existe, são “verdades”, esta que resulta da subjetividade de quem escreve.

Referências

ARRUDA, J. J. TENGARRINHA, J. M. **Historiografia Luso-brasileira Contemporânea**. Bauru: Edusc, 1999.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Abordagens históricas sobre a história escolar**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, janeiro/abril. 2011.

_____. Capitalismo e cidadania nas propostas curriculares de História. In: Bittencourt, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed, São Paulo: Contexto, 2009

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da universidade Estadual Paulista, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história hoje: dúvidas desafios e propostas**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol.7, nº 13, 1994.

CHIAVENATO, Júlio José. **Genocídio americano: a guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

MALERBA, Jurandir. **A história escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006.

REIS, José Carlos. **Identidades do Brasil: de Varnhagem à FHC.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PRODUÇÃO DE VÍDEO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Marcio Marchioro - UFPR¹⁹

Maria Cláudia Gorges - UNICAMP²⁰

Resumo: Estimulados por vários debates contemporâneos acontecendo na educação brasileira sobre a necessidade de implantar uma educação interdisciplinar, sobretudo no Ensino Médio, elaboramos em conjunto com a disciplina de Filosofia um projeto de produção de vídeo na escola. Para implantação do projetos escolhemos as turmas de 2º ano do Ensino Médio do C E P Teobaldo L. Kletemberg situado na cidade de Curitiba no bairro do Sítio Cercado. Os objetivos do trabalho são que os alunos discutam o filósofo Jacques Rancière a partir do documentário *Abc da Greve* e o contexto histórico em que o filme está inserido. Como forma de avaliação final (no 4º Bimestre) das duas disciplinas os alunos produzirão um curta-metragem nas dependências da escola sob a orientação dos dois professores da disciplina de História e Filosofia.

Palavras-chave: produção de vídeo na escola. Interdisciplinar. Jaques Rancière. ABC da Greve. Educação Histórica.

I. Introdução

É corrente nas discussões em torno do processo educacional a importância da realização de atividades interdisciplinares, isso porque, a especialização dos conteúdos tem como resultado a dificuldade com a qual nos deparamos para que nossos alunos tenham um acesso global ao conhecimento, e não mais apenas a partes do todo, as quais são pensadas, invariavelmente, de forma isolada. Não há como negar a dificuldade que nossos alunos possuem para realizarem conexões entre os saberes que lhe são apresentados nas distintas disciplinas curriculares. Tendo em vista essa necessidade, portanto, nosso projeto de produção de vídeo se mostra como um dos caminhos possíveis para a realização de atividades interdisciplinares.

Estimulados esses debates contemporâneos acontecendo na educação brasileira sobre a necessidade de implantar uma educação interdisciplinar, sobretudo no Ensino Médio, elaboramos em conjunto com a disciplina de Filosofia um projeto de produção de vídeo na escola. Para implantação do projetos

¹⁹ Mestrando em História pela UFPR e professor efetivo de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

²⁰ Mestra em Filosofia pela UNICAMP, especialista em Antropologia Social pela PUC-PR e professora efetiva de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

escolhemos as turmas de 2º ano do Ensino Médio do C E P Teobaldo L. Kletemberg situado na cidade de Curitiba no bairro do Sítio Cercado.

Outro debate presente nas escolas atuais é sobre o uso da tecnologia. Muitos alunos utilizam celulares e tablets em sala de aula e isso provoca diferentes reações que não cabe discutir aqui. A dificuldade do professor é aliar a tecnologia ao processo pedagógico evitando que ela seja usada para finalidades não didáticas. Como veremos tivemos experiências positivas com uso de rede sociais e mensagens instantâneas com os alunos.

II. O uso do cinema em filosofia e história

Em texto intitulado “O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século” o historiador Angel Luis Hueso Montón (2009, p. 32) reflete sobre a importância que o audiovisual ganhou nas últimas décadas, sobretudo pelo fato de uma considerável parcela da população mundial ser analfabeta. Mesmo o audiovisual assumindo essa importância tão grande em nossa sociedade, não criaram instrumentos educativos para que a população em geral interprete essas imagens (MONTÓN, 2009, p. 33). No ambiente escolar ainda nos deparamos com um predomínio da cultura letrada, a qual, conforme Mogadouro (2011, p. 53) “(...) se firmou como a única legítima, desprestigiando outras linguagens. A oralidade, por exemplo, matriz cultural de toda a América Latina, ainda não adquiriu *status cultural* na escola formal”.

Vale a pena citar um trecho em que Montón (2009, p. 38) nos coloca diante de um dos grandes problemas de nossa sociedade:

A sensação de que, sem nos apercebermos, nos vamos transformando nuns seres que veem imagens unicamente, mas que não refletem sobre as mesmas é uma das sensações mais fortes do momento atual; apesar da grande resistência social em aceitar a situação, não podemos deixar de reconhecer que avançamos perigosamente em direção a uma sociedade eminentemente receptiva.

Segundo Montón (2009, p. 36) um dos grandes problemas da contemporaneidade seria o predomínio de determinadas empresas americanas no fornecimento de imagens para o mundo. Essas empresas fazem seus filmes, em sua

maioria, sem intenção de refletir sobre problemas individuais ou coletivos da sociedade atual.

No nosso ponto de vista, introduzir os alunos no contato com o audiovisual, dessa maneira, é tentar criar também uma nova realidade global de descentralização da produção de imagens. O entendimento do processo de produção de imagens permitiria que os alunos e os professores juntos criassem uma cultura escolar que fizesse uma reflexão crítica do audiovisual atual e suas companhias monopolistas.

Em seu texto intitulado “O cinema como fonte histórica”, Michèle Lagny (2009, p. 102) transmite que o historiador deve estar atento “a consciência da potência manipulada da imagem assim como da narrativa”. É preciso fazer uma análise ideológica dos filmes, entendendo como é feito seus enquadramentos e suas montagens. Segundo Lagny (*Ibid. id.*), o público não acredita mais na veracidade total das imagens graças às manipulações de imagens de guerra que ocorreram nas últimas décadas.

O cinema não pode ser visto como um retrato fiel da realidade social ou política do presente ou do passado, segue dizendo Lagny (2009, pp. 105-6). A análise dos filmes deve se pautar justamente no explorar do aparato ideológico de uma determinada época. Nesse sentido, o cinema faz parte do que se chama atualmente na historiografia de História Cultural. As películas são importantes para o historiador na medida em que permitem a absorção por parte dele do que é ser italiano, brasileiro ou americano atualmente (*Ibid., id.*). Ou seja, o cinema nos dias atuais também é um caminho para a construção de identidades.

A narrativa histórica por si só pode ganhar novos elementos e configurações a partir da influência da sétima arte. Lagny (2009, p. 108-9) nos traz o exemplo dos filmes ditos “pós-modernos” em que a narrativa linear é excluída em detrimento de um filme fragmentado em que consiste o nosso sistema de informações atual:

Está claro, portanto, que o cinema é fonte de história, não somente ao construir representações da realidade, específicas e datadas, mas fazendo emergir maneiras de ver, de pensar, de fazer e de sentir. Ele é fonte *para* a história, ainda que como documento histórico, o filme não produza, nem proponha nunca um “reflexo” direto da sociedade (DURGNT, 1970), mas uma versão mediada por razões que dizem respeito à sua função. Entretanto, ele é fonte *sobre* a história, tal qual ela se constitui, na medida em que existem processos de escrita cinematográficas comparáveis àquelas da história mesma.

É a partir dessa ideia, dentre outras, que surge o nosso projeto, o qual tenta por meio do trabalho dos alunos com a produção de vídeo, dar a ideia de como funciona o mecanismo de produção de imagens, para que a partir disso, os alunos ampliem sua capacidade de expressão e possam refletir mais criticamente as imagens que recebem dia após dia. Sem contar que dessa forma propiciamos ao aluno experimentar os dilemas do cineasta e de uma equipe de filmagem, incluindo a experiência de possuir um domínio completo do resultado final, pois além de presenciarem todas as etapas da construção do vídeo, os alunos também variam as funções que ocupam, ou seja, quem é atriz ou ator em uma cena, na outra pode ser o responsável pelo som.

A que se destacar, desde já, portanto, que apesar de nossa ênfase recair sobre o processo de produção, o “ver” também se apresenta como parte essencial do “fazer”, tendo em vista que “ver” e “fazer” são indissociáveis. Um “ver” que propicia ao aluno o conhecimento da linguagem audiovisual, a qual o instrumentaliza para o desenvolvimento da leitura crítica da imagem, e consequentemente é determinante no “fazer”, que por conseguinte o instrumentaliza ainda mais no seu movimento de “ver”.

Em sua palestra “Análise de filme em sala de aula”, o professor da USP Marcos Napolitano (2010) traz alguns elementos bem importantes no que diz respeito ao uso do cinema nas aulas de história. O contrataste entre uma sala iluminada e uma sala escura é abordada pelo autor na medida em que a concentração do aluno no filme pode ser menor ou maior dependendo da luminosidade disponível (NAPOLITANO, 2010).

Sobre o cinema americano especificamente, Napolitano reforça a necessidade de ser um cuidado em relação ao produto ideológico que é fruto de um filme provindo de Hollywood. Os filmes americanos são resultados de um debate político interno e muitas vezes de uma visão do “americano médio”. São feitos para o público interno, mas acabam ganhando o mundo pelo poder de penetração de sua indústria. No cinema americano seriam rodados em média mais de 20 horas de encenação para a escolha de cenas em torno de 2 horas de filmes. O ideal seria a diminuição disso para cortar custo. Tudo isso deve ser repassado ao aluno para que ele tenha ideia das escolhas do diretor.

No cinema americano é muito comum também à interferência da figura do produtor que é a opinião dos financiadores do filme ou, em alguns casos, é o próprio financiador dos filmes. É muito comum no cinema americano os atores e diretores buscarem no auge de suas carreiras produzirem filme na necessidade de amenizar as interferências externas no filme. O final do filme normalmente é modificado pelo produtor na necessidade de se agradar o “americano médio” que assiste ao filme é o público para quem a obra cinematográfica é destinada.

Os gêneros cinematográficos são típicos do cinema americano, sendo filmes produzidos para plateias específicas e com os clichês estabelecidos. Napolitano (2010) segue falando da diferença entre drama realista e o melodrama. O primeiro apostaria em personagens com atos mais próximos da realidade e sem exageros. Já o segundo, o melodrama, aposta em emocionar o público se utilizado de vilões exagerados e sofrimento do herói. No cinema comercial e nas novelas brasileiras predomina o melodrama.

Napolitano (2010) cita o filme *Vidas Secas* baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos em que a cineasta Nelson Pereira dos Santos que grava em preto-e-branco “estoura a luz” para passar a sensação de opressão do sol do sertão nordestino que é retratada no livro. Para o autor este filme seria um exemplo de um cinema experimental (NAPOLITANO, 2010).

Depois de passar o filme, Marcos Napolitano (2010) sugere que o professor utilize em sala de aula materiais sobre o filme. Quais foram suas estratégias de marketing?

Marcos Napolitano fala das etapas da filmagem: 1) Pré-filmagem ou pré-produção em que o argumento do filme, o roteiro, a escolha de atores, equipe e locações são feitas. 2) Filmagem que consiste na atuação dos atores em torno de um roteiro pré-estabelecido ou de cenas criadas pelo diretor no momento. 3) Montagem que consiste na edição do material gravado na sequência estabelecida pelo roteiro ou pelo diretor do filme. 4) Lançamento são estratégias para atrair o público com objetivo de consumo da obra. No lançamento são produzidos cartazes trailer, making of, entrevistas, comerciais e produtos do filme.

O uso do cinema em sala de aula de forma sistemática, na visão de Napolitano (2010), quebraria um paradigma na educação muitas vezes vinculado a percepção do educando, mas também de alguns educadores, do filme como um momento de

“relaxamento” ou “ilustração” do conteúdo. O filme deve ser “lido” como um texto no sentido de gerar debates e discussões em sala de aula.

Refletir sobre o cinema em geral, sobretudo a respeito do cinema mais comercial surge como um ponto de referência para agir na cultura dos alunos. A imagem provoca a escrita, ao contrário do que muitos pensam isso pode ser visualizado facilmente na prática docente. Ao passar um filme que fale na linguagem dos jovens e posteriormente pedir que eles discorram sobre as imagens que viram, normalmente as produções textuais são surpreendentes.

Outro ponto a ser destacado consiste em que o nosso projeto de produção de vídeo se apresenta enquanto uma experimentação da proposta de Jacques Rancière de uma educação paritária. Segundo ele, a forma como o ensino se apresenta reproduz uma estrutura em que o professor é colocado como o detentor único da explicação e o aluno como um recipiente vazio, o qual recebe do professor, de forma passiva, a explicação.

(...) é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode comprehendê-la por si só (Rancière, 2005, p. 23).

Neste sentido, concebemos nosso projeto enquanto uma experimentação da proposta de Jacques Rancière, pois a partir do momento em que a aula é estruturada a partir do processo da produção de vídeo, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, porque nesse processo ocorre um reconhecimento do conhecimento que o aluno possui. No processo de produção de vídeo, nós, enquanto professores, oferecemos apenas um arcabouço teórico e o espaço para que os alunos conectem seus conhecimentos, e serão eles, a partir de suas experiências pessoais (onde entra domínio da tecnologia, alunos que possuem experiências com o teatro e histórias individuais de experiência com o movimento proletário, dentre outros) que darão corpo ao conteúdo. Como Rancière coloca, não se trata mais de explicar conceitos e fatos, mas de oferecer o espaço e as oportunidades para que as explicações se construam. “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que

o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. (RANCIÈRE, 2005, p.37)"

Nosso artigo e experiência didática segue, com certas adaptações, o método proposto por Isabel Barca (2012) em seu artigo intitulado “Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades”. Neste artigo, Barca (2012, p. 37) dá algumas noções importantes sobre a necessidade de criar práticas pedagógicas a partir do conhecimento da realidade social e educativa do aluno. Na educação nada poderia ser transposto de um ambiente para outro sem uma investigação prévia.

Na visão de Barca (2012, p. 38), a história em sua forma escolar deve divulgar e reproduzir os conhecimentos realizados no interior de seus debates, cabe ao professor criar métodos para expô-los. Nesse sentido, a nosso ver, Isabel se coloca contra a didatização da história. A Educação Histórica considera a narrativa histórica que é produzida pelo historiador em seus livros e artigos como fim do ensino da história, entretendo, adaptando-se as novas tecnologias o formato da narrativa história pode variar. Deve-se considerar que diferentes escolas historiográficas produzem narrativas com ênfases diferentes, isso não é explorado pela Educação Histórica em que todas as escolas historiográficas são consideradas (BARCA, 2012, p. 40). Segue abaixo os passos da análise da Educação Histórica adaptada por nós na pesquisa a qual este artigo está relacionado:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionando dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo simplificado) de progressão conceitual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até as relativamente válidas.
3. Desenho, planejamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos *a posteriori*, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorar o processo de ensino-aprendizagem.

III. Descrição da prática

Após aplicar um questionário e analisá-los pedindo para que os alunos falassem um pouco sobre seu entendimento dos conceitos de “ Ditadura Militar” e de “greve”, passamos a etapa prática. Inicialmente, como documento histórico,

passamos o documentário *ABC da Greve* de Leon Hiszman. O documentário teria surgido quando Leon Hirschman estava no momento de pré-produção do filme clássico do cinema nacional *Eles não usam black-tie*. Dada à irrupção da greve operária no ABC paulista, o cineasta ligado à visão marxista da realidade resolveu partir para São Bernardo para documentar o movimento. Sua expectativa era visualizar a práxis operária em plena ação em um momento delicado para o país em que vivíamos sob o regime dos militares (CARDENUTO, 2011, p.02). Como pouco recurso para filmar *ABC da Greve*, Leon Hirschman optou por um sistema cooperativo em que uma equipe reduzida documentava o movimento social. Assim, optou por reduzir seu salário e dividir os lucros da exibição com sua equipe (CARDENUTO, 2011, p. 05). Segundo Cardenuto (2011, p. 05) o método de trabalho de Hirschman o seguinte:

No caso de Hirschman, no entanto, o sistema de cooperativa encontrava-se em convergência com o sentido de participação por ele esperado em tempos de abertura democrática. Se por um lado poderia ser uma solução para viabilizar a realização independente, autônoma ao mercado e de baixo custo, por outro implicava em uma reformulação do formato tradicional de produção cinematográfica. Conforme defendeu o cineasta, na entrevista para a rádio Jornal do Brasil, embora cada componente de uma equipe se profissionalizasse em uma função específica do fazer fílmico, isto não significava que o processo criativo teria de ser definido centralmente, por vezes de forma autoritária, pela figura do diretor. Sem alterar a divisão de tarefas, pois cada um detém maior conhecimento e experiência de sua própria função, tratava-se de propor um modelo alternativo no qual todos os componentes de uma equipe poderiam ter voz ativa no percurso da realização de uma obra.

Ao finalizar a exibição de *ABC da Greve* decidimos em conjunto com três turmas filmar curta-metragens que dessem visões diferentes sobre o funcionamento da política dentro de movimentos sociais. Ao filmar três curtas-metragens com os alunos do 2º ano do Ensino Médio optamos por um método de divisão de tarefas semelhante ao utilizado por Hirschman. Os alunos se dividiam em tarefas técnicas conforme seu agrado, mas ao longo da produção tinham voz na hora de dar opinião sobre diferentes situações problemas que ocorriam durante as filmagens. Posicionamentos de câmeras eram decididos coletivamente, determinadas adaptações no roteiro eram feitas por vários alunos sugerindo, problemas com cenário também eram solucionando a partir da participação de boa parte da equipe de filmagem, figurinos eram elaborados e vestidos com ajuda de todos.

Nosso projeto foi realizado com as turmas do 2º do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, no terceiro e quarto bimestre de 2015. Sendo que os conteúdos trabalhados na disciplina de história foram o movimento proletário e na disciplina de filosofia foi política.

A ideia norteadora consistiu em propiciar os meios para que nossos alunos pensassem o movimento proletário à luz da teoria do filósofo francês Jacques Rancière, o qual pensa o conceito de política a partir da noção de desentendimento, distanciando-se, portanto, da concepção corriqueira de que a política se pauta no consenso. Neste sentido, conforme Rancière, a política, tal como ela se mostra em nossa sociedade, ou seja, como pautada no consenso, tende a sufocar as vozes dissonantes (dos movimentos sociais).

O primeiro passo de nosso projeto consistiu em oferecer aos alunos um arcabouço teórico com informações do movimento proletário, como também apresentamos a eles o conceito de política concebido por Jacques Rancière. Ao mesmo tempo em que oferecíamos a eles este arcabouço teórico, começamos a realizar experimentos de relações entre os conceitos de Rancière e o movimento proletário, experimentos estes que se realizaram por meio da produção de textos.

Após este movimento de oferecer aos alunos um arcabouço teórico, partimos para a construção dos roteiros dos vídeos, os quais foram construídos de forma coletiva, pois a ideia geral é definida por todos os alunos, posteriormente a sala é dividida em pequenos grupos que constroem as cenas. Por fim, os grupos apresentam suas cenas para a sala e fechamos o roteiro. A que se indicar que neste momento os alunos têm a possibilidade de incorporar no roteiro a sua experiência pessoal, como também trazem para seu cotidiano conceitos filosóficos que por vezes se mostram para eles alheios a sua realidade.

Com o roteiro preparado partimos para as gravações. Antes disso, porém, dividimos as funções que os alunos desempenharão no processo de produção. Lembrando que essas funções não são fixas, elas variam no decorrer do processo de produção do vídeo.

Quanto ao processo avaliativo ele se transforma com a estruturação da aula pensada enquanto produção de vídeo. Isso porque, o que nós identificamos na forma como tradicionalmente ocorre a avaliação em sala de aula é o estabelecimento de um processo competitivo, o qual não corresponde às expectativas da construção de uma sociedade em que valores como o

companheirismo e a ajuda mútua são considerados fundamentais. No atual processo avaliativo os alunos são classificados por notas, competem entre si e não têm suas diferenças respeitadas, tendo em vista que todos são submetidos ao mesmo processo avaliativo. Nossa proposta, ao contrário, oferece a possibilidade para que nossos alunos sejam avaliados de distintas formas (textual, artística, técnica...). Como também, incita o processo de colaboração entre eles, pois todos são responsáveis pelo mesmo resultado.

IV. Resultados

Os resultados obtidos com a produção de vídeo são variados. Elencamos alguns que consideramos de fundamental importância tendo em vista os problemas com os quais no deparamos no cotidiano da escola, e os quais, aliás, impulsionaram a aplicação deste projeto.

Um dos problemas que nos deparamos em sala de aula consiste na dificuldade de não cair na armadilha de ao trazer o cinema para sala de aula, pensá-lo apenas enquanto material pedagógico, deixando de lado todo o sentido de obra de arte que é o filme. Mas, quando passamos a enfocar o cinema a partir do processo de produção de vídeo nos distanciamos desta consideração do cinema apenas enquanto um material pedagógico, pois permitimos ao aluno perceber a totalidade que cada filme é em si mesmo.

Outro aspecto que precisa ser considerado corresponde ao problema da inserção dos celulares em sala de aula, pois o que percebemos é a tendência de que essa presença se intensifique cada vez mais, como também que o celular se apresenta enquanto uma “distração” ao processo de conhecimento. Neste sentido, um de nossos objetivos consistiu em colocar a tecnologia a serviço do processo de produção de conhecimento, fazendo com que ela deixe de ser vista como o “inimigo” do processo educacional. Ao longo do processo de produção dos curtas-metragens utilizamos com os alunos as ferramentas do facebook e do whattswap. Fotos do making of dos curta-metragens eram transmitidas por meio eletrônico para que no dia seguinte, muitas vezes resultados das filmagens já fossem apresentados aos alunos, alguns alunos resolveram anotar as cenas que deram certo no whattswap. O facebook por outro lado, serviu muitas vezes como um canal de comunicação rápido

em que alunos postavam problemas com a produção como falta de objetos, falta de vestimentas ou mesmos quando por algum impedimento iriam faltar as filmagens. Essa ideia já aparece na obra de Alex Moletta (2014, p. 39) que serviu de referência para nosso trabalho:

A comunicação online seria muito útil para resolvemos as dúvidas e possíveis problemas de criação e produção. As reuniões presenciais seriam apenas para um relatório geral antes de passar todas as informações para o professor a cada aula. Criamos um grupo de discussões e adicionamos todos os que queriam participar.

Referências

- BARCA, Isabel. "Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p.37-51, 2012.
- LAGNY, Michèle. "O cinema como fonte histórica". In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (orgs.) **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. EDUFBA: Salvador, 2009, pp. 99-132.
- MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola**: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas). São Paulo: 2011. Tese de doutorado.
- MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora de sala de aula. São Paulo: Summus editorial, 2014.
- MONTÓN, Angel Luis Hueso. "O homem e o mundo midiático no princípio do novo século" In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (orgs.) **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. EDUFBA: Salvador, 2009, pp. 29-40.
- Rancière, Jacques. A partilha do sensível. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXOexperimental/Editora34, 2005.
- _____. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Filmografia

- ABC da Greve**. Direção Leon Hirzman. Brasil, 1990. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2hhFk0cmI6Y>>. Acessado em: 15/07/2015.
- A Educação Proibida**. Direção: German Doin, Verónica Guzzo. Argentina, 2012.
Pro dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **A análise de filmes em sala de aula.** Palestra proferida no Centro Cultural de São Paulo: Brasil, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n1UTnjFnBws>>. Acessado em 15/12/2015>.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: ABORDANDO A CULTURA MATERIAL E A MEMÓRIA POR MEIO DA HISTÓRIA LOCAL

*Simone Aparecida Dupla - UEPG)²¹
cathain_celta@hotmail.com*

Resumo: Os prédios históricos de Ponta Grossa relatam aspectos da história e cultura da cidade. No entanto, a maioria dos estudantes do fundamental I, não tem ideia da importância desse patrimônio para a compreensão de própria história e do processo de formação do município. Esse artigo discorre sobre o projeto “Conhecer para preservar nossa história”, aplicado aos alunos do 3º ano do 1º ciclo, da Escola Municipal São Jorge. O projeto teve como objetivo abordar a história de Ponta Grossa por meio de seus patrimônios materiais e ressaltar a importância da preservação destes para a memória coletiva e identidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto foram confeccionados HQs abordando a história da cidade, croquis dos patrimônios históricos, além de relatos de alunos e familiares acerca de suas memórias sobre a história do município e seus patrimônios históricos. Por meio das atividades desenvolvidas percebeu-se mudanças significativas em relação à percepção dos educandos quanto a preservação da memória social e o sentido de pertencimento ao local. Além disso, o material confeccionado será disponibilizado para outros profissionais de ensino contribuindo para sua prática docente, uma vez que não havia nada nesse sentido produzido até então.

Palavras-chave: Patrimônio histórico. História local. Educação Patrimonial. Educação Histórica.

História, memória e patrimônio na Princesa dos Campos.

Ponta Grossa, também conhecida como Princesa dos Campos é uma das cidades mais antigas do Paraná. Formou-se a partir do pouso de tropeiros, no chamado caminho das Tropas ou Caminho de Viamão e de Sesmárias cedidas aos fazendeiros paulistas. Os primeiros assentamentos do povoado datam do início do século XIX, assim como sua elevação a categoria de Vila, que ocorreu em 15 de setembro de 1823.

O crescimento da cidade aconteceu paulatinamente e a população que aumentava foi se adaptações aos contextos históricos. Com o desenvolvimento e para o desenvolvimento do município era preciso que esta se tornasse visível e se adequasse os processos de modernização que incluía aspectos econômicos, políticos e sociais vigentes em cada época.

²¹ Mestranda em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista CAPES/Araucária.

Os primeiros prédios da cidade surgem desse processo de modernização e desenvolvimento urbano no final do século XIX e início do século XX. Como, por exemplo, a Estação Paraná, que data de 1894 e a o prédio da Santa Casa de Misericórdia, fundado em 1908.

Esses resquícios de cultura material são importantes fontes que relatam a história de Ponta Grossa, pois demarcam diversos momentos históricos, tornando-se fonte de inestimável valor para a sociedade como um todo, principalmente em relação à formação da identidade e da preservação da memória coletiva.

Além disso, os prédios históricos demarcam uma ruptura entre o campo e a cidade, uma vez que povoamento ocorreu para atender as necessidades dos tropeiros que por aqui passavam. O primeiro núcleo urbano contava com fazendas e sítios ao seu redor, embora os aspectos cotidianos não estivessem como em muitos lugares ainda não estão totalmente separados do campo²².

De qualquer forma, a construção dos primeiros prédios da cidade marca uma cisão entre o rural e o urbano que inclui formas de sociabilidade e relações econômicas distintas. Muitos dos prédios construídos não chegaram até nós por diversos motivos, entre eles infiltrações e abandono por seus moradores ou zeladores ou pelo descaso do poder público, que não os via mais como símbolo de progresso ou parte da história, mas empecilhos a interesses econômicos e políticos²³.

O presente projeto teve como perspectiva o (re) conhecimento da história de Ponta Grossa e seu processo de formação por meio de seus prédios históricos. Percebe-se que há um desconhecimento por parte dos educandos, quando não pelos municíipes em geral acerca da história da cidade. As gerações mais recentes não tem ideia do que foram esses patrimônios históricos que compõem a paisagem da Princesa dos Campos, muito menos sabem relacioná-los a determinados contextos históricos.

Esse processo de alienação faz com que a história da cidade se perca e com ela o interesse em preservar esses elementos da cultura material que contribuiriam para a compreensão da história do município e são parte constituinte da memória

²² Em muitos bairros de Ponta Grossa, ainda encontram-se pequenas chácaras que produzem alimentos, tais como hortaliças e frutas, ou mesmo criação de animais, desde galinhas a ovinos, que são usados para consumo próprio e cujo excedente é comercializado localmente.

²³ A Igreja matriz é um exemplo disso, sua demolição cortou inúmeras possibilidades de se trabalhar a história da cidade.

coletiva dos princesinos. Percebe-se também que há uma discrepância entre a história ensinada, que ainda se constitui como factual e extremamente ligada às datas comemorativas, fruto da formação destes professores²⁴, e sua relação com a disciplina de História, o cotidiano e as memórias dos educandos.

Essa discrepancia promove o afastamento dos alunos da história local, consequentemente os distancia de sua própria história, pois quando o professor não leva em conta a bagagem do educando e a contribuição de outros sujeitos históricos para a formação tanto cultural como econômica do município acabam por não promover que os alunos estabeleçam vínculos com essa história e assim não se reconheçam enquanto parte de uma memória coletiva, logo não adquirem sentido de pertencimento.

Nesse sentido, as considerações de Maria da Conceição Silva sobre a forma que o ensino de história deve abordado nas salas de aula nos permite refletir sobre essas duas formas distintas de se trabalhar o conteúdo. Para a autora o ensino de história deve ser algo prazeroso, precisa contemplar diversos enfoques da vida humana em diferentes temporalidades e deve propor “análises regionais acerca da localidade, da identidade e da cultura das populações” (SILVA, 2011, p.210).

Dessa forma, o papel do professor é muito importante no processo de constituição de uma memória coletiva que não valorize apenas os grandes homens e seus grandes feitos, mas que agregue múltiplos sujeitos históricos, permitindo a valorização de uma identidade plural que se reconhecendo como parte da história, crie laços em relação a ela de forma a preservar não somente elementos de cultura material, como os prédios históricos, mas também aqueles de cultura imaterial ligado à memória da comunidade.

Como lembra o sociólogo e historiador australiano Michael Pollak, memória e identidade são elementos que interagem constantemente. Para o autor:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1992, p.204).

²⁴ Os professores do município possuem no geral graduação em Pedagogia, são raros os professores de outras disciplinas que atuam na rede.

Ainda segundo ele há alguns elementos constitutivos da memória, tanto individual quanto coletiva. Entre eles podemos destacar os acontecimentos vividos pessoalmente e os acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade a que a pessoa se sente pertencer, sem que necessariamente os tenha vivido, o que ele chama de memória herdada, ou o que poderíamos também denominar de memória apropriada.

E essa memória herdada se relaciona com a identidade, uma vez que para o autor, “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo” (POLLACK, 1992, p.204). No entanto, essa apropriação ou herança não acontece de forma integral, pois a memória, como lembra Michael Pollak é seletiva, ligada a determinada lembrança ou momento, que é refinada, separada, reinterpretada de formas diversas. A memória é, portanto, um fenômeno construído e sujeito a mudanças e adaptações.

E sendo a memória um espaço de conflitos que pode ser construída, negociada, selecionada, ela pode ser trabalhada de forma a promover o respeito à diversidade e a interação entre os diversos sujeitos históricos. Nesse sentido a bagagem (memórias) dos educandos precisa ser confrontada, comparada e compreendida em relação à memória oficial, permitindo que estes construam sua percepção sobre acontecimentos já cristalizados ou ratificados pelos ritos oficiais. Dessa forma, torna-se possível que memória e identidade possam ser construídas e reconstruídas no processo de aprendizagem do ambiente escolar.

Nesse sentido, Maria da Conceição Silva, faz algumas considerações acerca do papel do professor, embora voltado ao professor de História especificamente, suas ideias podem ser aplicadas a outras disciplinas, segundo ela a função do professor:

consiste em fornecer subsídios para que o aluno amplie a compreensão da realidade social em torno de si, do outro e do mundo. Além disso, é tarefa da escola legitimar o trabalho coletivo por meio das experiências sociais, políticas, religiosas, familiares, entre outras, respeitando a diversidade (SILVA, 2011, p. 210).

Assim, entende-se que o processo de formação de uma identidade e da memória social é coletiva, fruto das negociações de grupos diversos que interagem para formar uma representação de tendências universalizantes e que nem por isso deixa de ser plural.

Dessa forma, pretendeu-se com o projeto “Conhecer para preservar nossa história” abordar a história de Ponta Grossa por meio de seus prédios históricos, hoje tombados como patrimônio material e a importância de sua preservação para as gerações futuras e a formação da identidade.

Tendo como norte as diretrizes curriculares municipais que preveem a abordagem da história do município no fundamental I e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 26, propõe que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Dessa forma, por meio da cultura material torna-se possível abordar as características regionais e locais da cidade, ressaltar aspectos da sociedade em suas múltiplas formas, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do educando. No entanto, torna-se necessário trabalhar os conteúdos de forma que o aluno desde cedo compreenda o que é patrimônio histórico cultural e qual a sua importância para a sociedade onde ele vive, uma vez que essa percepção influencia em sua identidade.

A proposta interdisciplinar que se encontra ratificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) insiste em uma perspectiva inovadora para o aprendizado do educando, que possibilite uma interação maior com o conteúdo (BRASIL, 1997). Assim, a abordagem do conteúdo conjuntamente aos temas transversais proporciona uma visão mais abrangente para se chegar aos objetivos propostos para esse projeto.

Como bem colocou Ricardo Oriá, os Temas Transversais presentes nos PCNs permitem que a interdisciplinaridade seja utilizada na educação básica, uma vez que “dois desses temas transversais possibilitam à escola o estudo do patrimônio histórico e a consequente adoção de projetos de educação patrimonial. Trata-se dos temas do meio ambiente e da pluralidade cultural” (ORIÁ, s.r.). Logo aspectos relacionados à identidade e a memória coletiva.

Sobre o Patrimônio Cultural Evandro Cardoso do Nascimento acredita que:

O patrimônio cultural em seu aspecto histórico sempre esteve ligado ao processo de formação de identidade, neste contexto ele surge como instrumento de representação da memória, sujeito a interpretações no tempo e no espaço; o patrimônio representa momentos históricos e a maneira pela qual o interpretamos é o sentido que atribuímos a ele (NASCIMENTO, s.r., p. 02).

Nesse sentido, as abordagens dadas ao patrimônio na educação escolar devem levar em conta a realidade dos educandos, sua bagagem social e capacidade cognitiva, pois:

Os alunos tendem a se identificar com a história, quando os fatos se aproximam deles. O trabalho com fontes históricas patrimoniais aguçam suas percepções com relação às referências culturais, no contexto de sua comunidade; a aproximação destes alunos a “lugares históricos” e suas referências culturais possibilita a valorização do patrimônio histórico e o reconhecimento do mesmo enquanto significante na formação de uma identidade local (NASCIMENTO, s.r. p. 09).

Assim, o trabalho com os prédios históricos buscou aproximar o educando da memória coletiva por meio de suas referências familiares e da comunidade em que estava inserido, para que fosse possível o reconhecimento destes como parte integrante da história e da sociedade.

O espaço escolar e seus múltiplos sujeitos.

A Escola Municipal São Jorge se situa no bairro de Nova Rússia, na Vila Madureira. Sua construção data de 1968, com o objetivo de atender as crianças da região sob o patronato do padre Carlos Zelesny. Hoje a escola atende cerca de 300 alunos da comunidade e outros advindos de outros locais, dada à fama de excelência em ensino.

Os aspectos econômicos e sociais da clientela são variados, sendo que parte dessa clientela é de alunos assistidos por entidades que ficam nas proximidades, como a APAM (Associação de Proteção à Menina), que atende meninas em regime de internato, em função da retirada destas de suas famílias, e aqueles que passam parte do tempo na instituição devido ao trabalho dos pais. Em contrapartida, uma parcela dos meninos frequenta o CPJ (Casa da Juventude), uma instituição católica, dos Irmãos do Sagrado Coração de Jesus.

Pode-se classificar a maioria dos educandos como sendo proveniente das classes populares, no entanto percebe-se que o nível de escolaridade e situação social da família vem crescendo nos últimos anos. Muitos alunos são provenientes de uma ocupação que ocorreu pouco mais de uma década próximo da linha férrea que corta a comunidade. Outros estão tem sua residência em bairros afastados da escola, mas preferem se deslocar até ela a frequentar a escola mais próxima.

Em relação à história do município percebe-se que poucos possuem informações sobre o assunto. As justificativas por essa ausência conhecimento são múltiplas, como falta de interesse, desconhecimento dos pais, etc. O que faz com que a escola tenha papel fundamental na preservação da memória e consequentemente de seu patrimônio.

A importância do projeto deriva-se dessa necessidade de conhecer e preservar a história em seus múltiplos aspectos, não apenas a história oficial, linear e segregacionista, mas uma história do cotidiano, das pessoas comuns, para que os alunos possam perceber, que os prédios antigos que fazem parte da paisagem, hoje deslocada com a pós-modernidade, é parte integrante de sua história, porque parte da história de sua família.

Esses elementos de cultura material não são objetos estranhos entre lojas e shoppings, mas ambientes familiares porque fazem parte da coletividade. Por isso, ao longo de sua execução o projeto procurou ir incluindo elementos da cultura material e imaterial, sem deixar de atender as diretrizes curriculares para a Educação Básica.

Assim buscou-se atender a demanda das turmas do 3º ano do fundamental I por meio de atividades dinâmicas e diferenciadas que aguçassem a curiosidade dos educandos e os permitissem apreender e interagir com a proposta e consequentemente atingir os objetivos pensados para esta.

Dessa forma, podemos destacar alguns objetivos em relação a esse projeto, entre eles, conhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural do município de Ponta Grossa, contribuir para a identidade individual e coletiva do educando, caracterizar o patrimônio arquitetônico e relacionar a aspectos subjetivos de sua construção e tombamento.

Construindo pontes: a confecção do material e a aplicação do projeto.

O presente projeto se iniciou pela necessidade de se trabalhar a história do município e a preservação de sua memória. Nesse sentido, a metodologia utilizada buscou propiciar aos educandos formação para a cidadania²⁵ e sentido de pertencimento²⁶. As atividades foram desenvolvidas para que os alunos sentissem prazer em realizá-las, para que fossem além da assimilação de conteúdos.

Como os alunos têm afinidades com a disciplina de Arte e esperam ansiosos pela próxima atividade que envolva interação, manuseio e conhecimento acerca dessa disciplina, o projeto optou por trabalhar as disciplinas de História e Geografia concomitantemente a disciplina de Arte.

Assim, para o conhecimento acerca dos conceitos de Patrimônio Cultural e seu desdobramento na história local utilizamos como estratégias a elaboração de histórias em quadrinhos. A primeira HQ abordou os conceitos referentes à temática e as outras cinco elaboradas fizeram um breve relato sobre a fundação da cidade e seu desenvolvimento.

As histórias em quadrinhos foram produzidas no PIXTON, um aplicativo online que permite a confecção e publicação de HQs. Posteriormente as imagens dos prédios foram descoloridas, para que os alunos pudessem interagir com elas. A princípio o trabalho previa que a utilização do material confeccionado fosse colorido pelos alunos no laboratório de informática. Como este estava desativado optou-se pela impressão e uso de lápis de cor.

Já o material referente às imagens dos patrimônios, a tentativa de descolorir não foi bem sucedida, pelo fato de serem fotos, as imagens ficaram em tons de cinza, além disso, os recursos utilizados para descolorir as HQs não obtiveram efeito nas fotografias. Daí a ter optado por desenhar os patrimônios com base nas fotos selecionadas.

Quanto à aplicabilidade, no primeiro momento abordamos os conceitos, questionamos sobre o que eles entendiam sobre o termo e posteriormente o que achavam se tivessem uma HQ que contasse sobre isso. Eufóricos os alunos quiseram ver a HQ e mais interessados ficaram quando souberam que seriam eles a colorir os quadrinhos.

²⁵ Ao aprender sobre a história do município e seu patrimônio.

²⁶ Ao relacionar o seu cotidiano com o tema tratado.

Após esse primeiro contato com os conceitos, questionou-se sobre o que conheciam acerca da história do município, o que não trouxe muitas informações. Então foi perguntado sobre alguns prédios e descobriu-se que a maioria não tinha ideia do que eram, nem sequer reconheciam seus nomes. Ao abordar o prédio da Antiga Estação Saudade, por exemplo, os alunos ficaram encantados ao descobrir qual era sua utilização, e mais ainda ao saberem que o trem atravessava a cidade e tinha sua parada ali.

Além dessas atividades, o projeto previa o conhecimento de onze patrimônios históricos e culturais. Dessa forma, foi criada uma espécie de livreto, onde foram colocadas fotos do antes e do depois de cada patrimônio escolhido, além de um breve histórico sobre eles. As atividades ainda previam questões sobre o tema, caça-palavras, a releitura de prédios históricos e pesquisa com familiares acerca de suas lembranças e da história local, que levou a produções textuais.

Questionou-se também se os educandos percebiam mudanças na paisagem cotidiana, novas construções em seu bairro, e em que isso diferia do que lá estava anteriormente. Muitos alunos percebiam mudanças em termos arquitetônicos, outros recorriam às histórias dos pais e avós sobre as mudanças na paisagem.

Para que os educandos percepsssem de forma efetiva a mudança da paisagem, e tivessem uma noção acerca das transformações ocorridas a partir da ocupação do espaço paranaense, utilizei cenas da paisagem paranaense em diversas temporalidades, de autores diversos. As obras mais significativas foram de Oswaldo Lopes, Carlos Hübenthal, Jean Baptiste Debret, Paul Garfunkel e Hugo Calgan. É importante salientar que Debret nos permite múltiplas abordagens do cotidiano, o que abre um leque de possibilidades em várias disciplinas, como Arte, História, Geografia, etc.

As pinturas de Debret mostram alguns povoados e Vilas do Paraná no início do século XIX, o que permitiu aos alunos perceber as formas de agrupamento, pensar as formas de sociabilidade e dificuldades dos primeiros habitantes do que se tornaria posteriormente o Estado do Paraná. Além disso, algumas das cenas pintadas por esses artistas evocam paisagens que encontramos ainda hoje nas áreas rurais de Ponta Grossa e mesmo na área urbana, uma vez que a arquitetura de algumas casas ainda sobrevive em meio à modernidade.

Mas de onde surge a cidade? Esse foi o questionamento base para trabalharmos a formação urbana, o surgimento do povoado, o porquê do Caminho

das Tropas, as peculiaridades da vida concreta naquela temporalidade. Assim, abordou-se como era o cotidiano da época dos tropeiros, a escolha do local para a catedral, o crescimento da cidade e as mudanças ocorridas durante o processo de urbanização, logo os prédios hoje tombados como patrimônio histórico.

Os alunos reproduziram e coloriram algumas obras dos artistas citados acima, entre elas, a aquarela intitulada “Villa de la Ponta Grossa”, de Debret. As percepções nas mudanças da paisagem, também propiciaram um olhar sobre suas permanências, ou seja, as memórias acerca do patrimônio.

O trabalho para casa propiciou que os alunos trouxessem muitas histórias de sua família, que puderam relembrar memórias adormecidas, como as viagens na Maria Fumaça que aproximava as pessoas, as mercadorias que ela trazia. Algumas redações começam com “minha avó me contou que ”, ou “antigamente na cidade”. Dessa forma, foi possível trabalhar diversos aspectos da cidade, seu mito fundador, algumas lendas, como a de Vila Velha, ou da passagem do monge João de Maria, tradições e costumes do campo que ainda estão presentes na cidade, entre outros, demonstrando que as vivências do aluno e as memórias compartilhadas aproximam o educando de sua história e tornam o saber algo prazeroso e relacionado ao seu cotidiano.

Considerações finais:

Não podemos mudar o passado, mas podemos escolher o que aprender com ele. Dessa forma, ao invés de escolhermos entre uma história factual e positivista que prevê apenas a memorização de datas e fatos, optamos por fazer uma história ao rés do chão. Uma abordagem que partisse da bagagem cultural do educando e o inserisse em um contexto maior, o da história local e suas implicações.

Os alunos ao narrarem o passado tendo como fonte o patrimônio, atribuíram a estes relatos uma perspectiva pessoal. Ao aproximar seus conhecimentos prévios aos objetivos postos nesse projeto perceberam-se mudanças significativas em relação à preservação da memória social e o sentido de pertencimento ao local.

Não se preserva o que não se conhece e deve haver curiosidade para se conhecer e aprender. Assim, por meio da interdisciplinaridade, do uso de tecnologias aplicadas à educação e dos incentivos, os alunos perceberam que muito mais do que prédios antigos que permeiam nossa paisagem como se disputassem lugar com

a arquitetura moderna, esses resquícios da cultura material do processo de formação da cidade trazem narrativas históricas que tem ligação com seu cotidiano, pois os patrimônios históricos estão vinculados à história príncipesinha e consequentemente a história pessoal do educando.

O olhar sobre cidade muda, ao passarem por locais onde há um patrimônio material, os alunos reconhecem sua importância enquanto testemunho de outras épocas. Percebeu-se também um interesse por parte dos pais dos alunos, pois ao relatarem para os filhos suas memórias sobre a cidade também procuraram saber mais sobre os patrimônios, inclusive envolvendo outros membros mais antigos da família que também teve seu momento de relatar suas memórias. Dessa forma, o projeto “Conhecer para preservar nossa história” revelou-se um possível caminho para se trabalhar a educação patrimonial.

O material confeccionado para esse primeiro passo na temática encontra-se disponível para outros professores trabalharem, pois não havia nada nesse sentido em relação ao conhecimento do acerca do patrimônio histórico e cultural do município, as atividades não iam além do factual. Esse primeiro ensaio nos fez perceber que os recursos didáticos sobre a história local ainda é carente de material produzido para professores e alunos e que se faz necessário abordar outros aspectos culturais do município em projetos futuros seguindo esse viés.

Referências:

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CERTEU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, E. C. do. **História, Patrimônio e Educação Escolar:** diálogos e perspectivas. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/1nascimento_artigo.pdf. Consultado em: 13 de maio de 2015

ORIÁ, Ricardo. **Educação patrimonial:** conhecer para preservar. Disponível em:
<http://www.aprendebrasil.com.br>.

POLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares:** ensino fundamental. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2015.

SCHMIDT, M^a Auxiliadora M. dos Santos. Cultura Histórica e Cultura Escolar: Diálogos a partir da Educação Histórica. **História Revista:** Goiânia, v.17, n.1, jan./jun., 2012, p. 91-104.

SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: perspectivas para o ensino de História em Goiás. **Saeculum Revista de História:** 2011, n. 24, jan./jun., pp. 197-211.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS ANOS INICIAIS: UMA REFLEXÃO COMO PRAXIS FORMADORA

*Valéria Becher*²⁷
 UNESPAR – Campus União da Vitória
val_becher@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho busca demostrar a experiência de da docência a partir do programa PIBID partindo da temática da história da África e afro brasileira e sua interdisciplinaridade dentro dos nos iniciais das escolas municipais da cidade de União da Vitória. Partindo da lei 10.639/03 buscamos apresentar conteúdos de ensino de história e cultura africana e afro brasileira e toda a importância que há nesses conteúdos. Também visamos buscar interdisciplinaridade de outras áreas, para possibilitar novas experiências de ensino de história afro brasileira, para que o maior objetivo buscar quebrar estereótipos e futuros preconceitos nas crianças, para que já nas séries iniciais sejam conscientizadas da importância dos povos africanos e da cultura afro brasileira.

Palavras chave: Ensino. Afro brasileiro. Interdisciplinaridade.

Introdução

O ensino de história da África nestes últimos anos vem se tornando cada vez mais importante, principalmente após a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história da África e afro brasileira, buscando demonstrar a importância dos povos africanos e sua cultura no Brasil. A partir disto buscaremos neste artigo demonstrar a experiência e a importância, em sala de aula pela temática do ensino de história da África e da cultura afro brasileira dentro do projeto História da África e da cultura Afro-brasileira: para Além da Escravidão, do Racismo e dos Estereótipos, financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, fundado inicialmente na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras agora UNESPAR campus de União da Vitória, pelo professor Dr. Ilton César Martins. Atualmente no ano de 2015 a coordenadora do Projeto História da África é a professora Dra. Kelly Viana e sua subcoordenadora é a professora Priscila Cozer.

O projeto contava no ano de 2013 com dezoito bolsistas de iniciação a docência e quatro professoras supervisoras, além da coordenação do próprio professor Dr. Ilton César Martins e sua subcoordenadora Cristiane Brand. O projeto atuava em quatro escolas de União da Vitória, sendo três em bairros e uma escola

²⁷ Graduada em História pela UNESPAR – Campus União da Vitória.

no centro, sendo elas Escola Municipal Dille Testi no bairro João Paulo II, Escola Municipal Duque de Caxias no bairro São Gabriel, Escola Municipal Jacyno Pasin no bairro Ouro Verde e Escola Municipal Professor Serapião na área central.

O projeto História da África está atuando há cinco anos e já trabalhou em diferentes escolas em diferentes bairros de União da Vitória - PR e também já trabalhou em escolas de Porto União no estado de Santa Catarina, o projeto já contou com numero maior de bolsistas que no inicio eram vinte e quatro vagas, porém resolveu-se diminuir o numero para dezoito. Dentro do projeto as séries em que os bolsistas estão variam-se do primeiro ano ao quarto ano de faculdade, facilitando assim a troca de experiência, assim como aprendizagem e conteúdo em sala de aula.

Neste artigo buscarmos também relatar uma perspectiva para com o ensino de história da cultura africana em sala de aula, após a saída de bolsistas do projeto PIBID e na atuação como atual docente na rede de ensino.

Experiência em Sala de aula: Estudo e Reflexão

Primeiramente é necessário perceber que a lei 10.639/03 se faz de grande importância, pois, torna o ensino de história da África obrigatório. O conteúdo se faz importante para entender a formação do povo brasileiro além de fazer a inclusão de alunos na formação identitária, assim como a importância dos povos africanos dentro da sociedade brasileira. Também busca de quebrar estereótipos e preconceitos sobre o continente africano e aspectos da cultura afro brasileira.

Partindo disto, percebendo a necessidade deste ensino da temática nas escolas o projeto História da África e da cultura afro-brasileira, da UNESPAR campus de União da Vitória, busca ensinar a temática africana nos anos iniciais, ou seja, para as crianças do ensino fundamental. A ideia é que, é na formação inicial que se constrói uma visão de mundo, uma formação de pensamentos. Sendo assim a aprendizagem da importância da cultura africana para o Brasil desde pequenos assim tendem a crescer sem estereótipos e preconceitos.

Para que se possam ensinar os conteúdos para as crianças o projeto conta com grupo de estudos com os bolsistas, para que possam fazer planos de aula, estudar sobre os conteúdos e adaptar para o ensino dos alunos. Alguns autores que foram vistos nos grupos de estudos foram Carlos Serrano, Maurício Wadman com o

livro *Memória da África: a temática africana na sala de aula* (2007). Outro autor estudado foi Carlos Moore Wedderburn com o livro Novas bases para o ensino da História da África no Brasil (2005). Outros estudos também foram baseados na coleção da UNESCO com a coleção *História Geral da África* (2007). Autores africanos como A. Hampaté Bâ, Achille Mbembe, Joseph Ki-Zerbo, dentre outros.

Sendo assim as aulas do projeto história da África conta com a possibilidade da interdisciplinaridade, para que na maioria das vezes as aulas combinem com o conteúdo passado com as professoras regentes das turmas. A história tem a facilidade de conciliar-se com outras matérias como português, matemática artes entre outras, possibilitando explanar os conteúdos de história da África e da cultura afro brasileira dentro da sala de aula contando assim com a interdisciplinaridade.

Pensando nisto as aulas se dão de forma didática e dinamizada, pois, os bolsistas do projeto atuam no primeiro a quinto ano do ensino da fundamental, não se dando de forma igual a todos. Além de buscar manter ordens de conteúdos para que se encaixem uns com os outros, fazendo sempre uma ligação entre eles, para facilitar a compreensão das crianças.

Teorias e práticas em sala de aula

Para adentrar em sala de aula necessitam-se teorias metodológicas de ensino, buscamos em nossos estudos de grupo na faculdade aplicar as teorias educacionais dentro das escolas. Para que isto aconteça partindo das aulas de metodologia, didática e ensino da história procuramos concentrar nossos estudos de como aplicar aulas dinamizadas e interativas para crianças.

Buscamos desde pequenos despertar a consciência histórica (Rusen, 2000) das crianças por mais novos que posam ser as crianças já carregam consigo sua consciência histórica. Esta ideologia parte do professor Jorn Rusen que nos diz que todos nascem com a consciência histórica e que ela é uma forma de que cada indivíduo percebe-se sujeito da história perante a própria ação na história e a ação coletiva, assim partindo da história e de suas ações na sociedade, assim ela se localiza e sentem-se agentes da história. Assim para Rusen a consciência histórica é:

História como processo que se desenrola no passado, tem sentido quando é importante e significativa para se entender e para lidar com circunstâncias da vida contemporâneas. Em geral, essa importância consiste no fato de que o passado oferece a experiência de que se necessita para orientar-se no presente e para desenvolver uma sólida perspectiva de futuro.(RUSEN *In Cainelli, p.127 2010*)

Partindo da consciência histórica outra metodologia que procuramos aplicar é o que nos diz Antonia Osima Lopes que nos traz a teoria da aula expositiva dialógica, que propõe superar o tradicional de apenas o professor fala, mas sim proporcionar aulas dialogadas com os alunos, interagir e conversar com os discentes partindo do conhecimento próprio deles e então a temática seja aplicada e aula prossiga da mesma maneira ao inicio.

Ao contrário do que ocorre na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado. (LOPES, p.43 2000)

A aula expositiva dialógica tem por finalidade de transformar essa atividade de dialogo com os alunos em uma atividade geradora de reestruturação nas aulas, assim como reelaboração e produção de conhecimento.

Para que esta linha de metodologias diferenciadas do tradicional, possa prosseguir procuramos utilizar recursos e fontes que possam ser utilizadas em sala e aula, assim como Circe Bittencourt nos traz em *Usos Didáticos de documentos e Documentos não escritos em sala de aula* onde aborda em como trazer material histórico diferenciado para a sala de aula. Bittencourt nos mostra alguns recursos diferenciados que se pode utilizar em sala de aula, como; vídeos, fotos, filmes e fontes diversas para os alunos. Baseando nisto buscamos trazer nas escolas em que o projeto atua recursos diferenciados para que os alunos melhor compreendam e interessem mais pelas aulas.

Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história. Produções modernas, como filmes registram a vida contemporânea e reconstroem o passado (...) Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações.(BITTENCOURT, p. 353 2004)

Outra prática realizada em sala de aula pelos bolsistas de iniciação a docência do projeto história da África é a leitura e escrita da história. A leitura é algo indispensável em qualquer sala de aula, pois ela nos transforma e por meio dela que podemos entender o mundo da forma que se encontra hoje em dia. Para que isto aconteça bolsistas, professores e pedagogas/os e todos devem incentivar a escrita e principalmente a leitura nas crianças pois é um recurso indispensável no mundo atual.

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como atividade que tem haver com subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma). (LARROSA In: Seffner, p.269 2000)

Os bolsistas incentivam a leitura dos pelo uso de uma apostila *Conhecendo Histórias, Praticando Conhecimento: África em sala de aula*, que foi construída pelos próprios integrantes do projeto, para utilizarem como um guia e atividades em sala de aula. Nesta apostila contém textos e atividades para que os alunos leiam e as realizem sem dificuldades. Porém devemos ter consciência de que nem todas as aulas foram sempre ótimas, porém nos esforçamos para garantir o conhecimento chegue até os alunos, mas a sala de aula nem sempre é estável e perfeita, sempre devemos ter outra opção de aula, como se fosse um “plano b”. Não há um modelo pronto e imutável para se dar aulas, a metodologia é diversificada e ampliada a necessidade de cada turma.

Mudam junto teorias e metodologias. Portanto, não devemos passar ao aluno (e muito menos acreditar) na possibilidade de um método definitivo, como garantia de cem por cento, válido para análise de toda e qualquer situação, em qualquer época histórica.(SEFFNER, p.267 2000)

Partindo de metodologias diferenciadas contamos também com a interdisciplinaridade explorando aspectos lúdicos para com os alunos, pois, ao se tratarem de crianças temos que nos adaptar linguagens, postura e atividades, reconhecendo a capacidade e a necessidade de cada turma. Além de estudar e aplicar as metodologias educacionais, temos como o principal objetivo demonstrar que a história é feita por todos e todas e que a história é mais que um bloco eurocêntrico histórico. Demonstrar que a história do Brasil também foi feita pelos

africanos, mas não só pelo processo da escravidão, mas também pela cultura, religião, linguagens entre outros aspectos.

Relato de experiência e perspectivas para o futuro como docente

Primeiramente é necessário destacar que a experiência em sala de aula é fundamental, para qualquer acadêmico de licenciatura, na qual o projeto “História da África e da cultura Afro-brasileira: para além da escravidão, do racismo e dos estereótipos”, financiado pelo PIBID a prioridade foi à docência que nos mostra como aprender a trabalhar em salas de aula, pois estamos estudando para atuar na licenciatura. Sabemos que a prática do estágio é importante, porém programas de iniciação a docência nos ajudam melhor compreender a realidade dentro da sala de aula, além de conhecer outras realidades na qual não estamos diretamente em constante contato.

Outro ponto muito importante para se atuar no projeto, é o ensino da história e cultura afro-brasileira, pois a lei 10.639, exige a temática em sala de aula, pois assim poderemos ensinar e ao mesmo tempo aprender à temática, fazendo com que as crianças e até mesmo nós tenhamos consciência da importância da história e cultura africana e também o quanto estão presentes em todo o momento da cultura do nosso país. Trabalhar com crianças também exige paciência e clareza na exposição das aulas e desenvolvimento das práticas lúdicas. Assim cremos que é uma boa experiência para o inicio da docência.

Além de tudo, atuar no projeto PIBID é uma boa experiência para trabalhar em grupo, socializando e ensinando, pois é necessário aprender a trabalhar em grupo e manter boas relações sociais, com colegas e professoras. E por fim creio que o projeto é voltado aos interessados a aprender e ensinar a temática africana, podendo se desdobrar em diversas linhas, como a dança e música, que no caso o projeto História da África criou um grupo a parte, chamado Ekamba (que significa mexer os quadris, rebolar) e é um grupo de dança e percussão, além de fazer teatros, contação de histórias e outras atividades.

A partir de toda essa experiência como antiga acadêmica e também como bolsista, acreditamos que a perspectiva de docente é ainda maior. Pois trabalhar em sala de aula é gratificante além de algumas vezes divertida, claro que nem tudo é perfeito, mas a prática é que nos enriquece a experiência.

Sendo assim a perspectiva de professora formada é que os estudos e o repasse do conhecimento da história da África e da cultura afro brasileira sejam constantes. Procuramos não deixar apenas a história eurocêntrica dominar nas aulas. Buscaremos sempre estar ligados em várias perspectivas históricas, demonstrando que a cultura africana pode estar ligas a história.

Entendemos que abordar a história da África e a cultura brasileira é abordar o cotidiano dos discentes, pois em muitos momentos a história faz parte da vida deles e em muitos casos os alunos não percebem. Além de que a história africana faz parte da história do Brasil e sua formação étnica.

Considerações finais

O projeto PIBID traz aos acadêmicos a oportunidade de experiência em sala de aula além dos estágios previstos no curso, o que resultará em uma melhor formação profissional, pois para manter-se no projeto o acadêmico deve obter boas notas, isto se torna uma forma de incentivo. O projeto também contribui com o aprimoramento da oratória de seus alunos, assim seminários e apresentação de eventos deixam de ser um tabu para os acadêmicos, e até mesmo estimulando a participação nos últimos citados. Aprende-se a trabalhar em grupo, com companheirismo, responsabilidade, profissionalismo e cumplicidade para que todos os objetivos propostos sejam totalmente cumpridos.

No caso do projeto de História e Cultura afro-brasileira, fez-se presente a importância de sua temática envolvida, pois o ensino desta está previsto na lei 10.639/03, a atuação do projeto faz possível que a lei seja exercida e dá aos professores embasamento para que prossigam trabalhando-a. Nós como bolsistas e participantes do projeto temos este dever e o privilégio de poder mudar a concepção das pessoas acerca do continente África, contribuindo para a quebra de preconceitos e estereótipos. Isto se faz possível graças à interdisciplinaridade que o projeto exerce nas aulas, melhorando a compreensão dos alunos, e desta forma exercitando as práticas metodológicas ensinadas em nosso curso de licenciatura, e no caso até tomado conhecimento destas antecipadamente, desta forma, usando as teorias metodológicas de forma correta o trabalho flui satisfatoriamente para as partes envolvidas.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Usos didáticos de documentos. In: BITTENCOURT. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10639.html>> Acessado em 09 de setembro de 2013

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida dias de. **Coleção Explorando o Ensino.** Volume 21. Brasília. Ministério da Educação. 2010

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de Ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 1991, p. 35-45.

MARTINS, Cesar Ilton. **Conhecendo histórias, praticando conhecimento: África em sala de aula.** 1º edição, União da Vitória, 2012.

RÜSEN, J. **Razão Histórica. Teoria da história:** fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto B. **Questões de Teoria e Metodologia.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. **Memória da África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007.

RESENHA

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, et al. (Orgs.). **Humanismo e didática da história: Jörn Rüsen.** Curitiba: W. A. Editores, 2015.

Carla Gomes da Silva - UFPR²⁸
carlatuthuepg@gmail.com

O livro “Humanismo e didática da história: Jörn Rüsen” organizado e traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nuchi, foi lançado no evento promovido pelo Lapeduh “VIII Seminário de Educação Histórica: Jörn Rüsen e o ensino de história no Brasil” em setembro 2015 na UFPR, durante o qual o Professor Dr. Jörn Rusen proferiu uma palestra sobre a temática do livro.

Composto de oito capítulos, é procedente de um rol de artigos escritos por Rüsen, nos quais autor aborda temáticas da Humanidade e Didática da História. Além dos artigos de Rüsen, deparamo-nos com dois textos de outros autores em suas páginas iniciais. O primeiro deles de autoria dos historiadores e pesquisadores Marcelo Fronza e Maria Auxiliadora Schmidt faz a abertura do livro e intitula-se “*Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história nas perspectivas do humanismo.*” Os autores trazem tópicos sobre da importância dos estudos de Rüsen para o ensino de história no Brasil, a partir dos anos 80 do século XX, especialmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de história pelo viés da Teoria da História constituída por ele.

O segundo texto “*Humanismo: uma utopia necessária e sua historicidade*” é de autoria do historiador e pesquisador Estevão C. Rezende Martins. Ele refaz, de maneira breve, porém elucidativa, a caminhada de Jörn Rüsen pelos meandros da Ciência da História até o estabelecimento de uma teoria própria da história e acompanhada, portanto, de uma didática individualizada e única. Fazendo também uma breve incursão pelo tema das humanidades.

²⁸ Mestranda da linha de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Licenciada em História pela Unespar-Campus de Paranaguá. Bacharel em Fisioterapia pela PUC-PR. Professora PDE da Rede Estadual de Educação do Paraná-SEED/PR. Especialista em Tecnologias Aplicadas a Educação Educacionais pelo Bagozzi. Especialista em Mídias Educacionais pela UFPR. Especialista em Gestão em Saúde Pública UFPR. Pesquisadora do Lapeduh-UFPR.

No capítulo 1 intitulado “Formando a consciência histórica - para uma didática humanista da história” Rüsen propõe uma discussão sobre o papel da didática da história, afirmando que esta didática, não será significativa se não estiver alicerçada na cultura histórica. Isto porque, também é parte dela e, portanto, deverá estar acompanhada de questões interculturais em todas as “dimensões humanas”, das quais, quatro são citadas e discutidas por Rüsen. São elas: as inseguranças identitárias das pessoas; a diversidade de culturas no mundo globalizado; os choques e questionamentos às tradições culturais estabelecidas; uma nova crise ambiental tendo ao centro o “ser humano”. Para Rüsen, o retorno urgente às questões ligadas à “natureza” e humanidade e ao bem viver entre elas, deve ser estabelecido de forma “transcultural”, para salvaguardar a vida humana.

Ainda neste capítulo, o autor esclarece conceitos importantes para uma “humanização” da didática da história e suas implicações para a aprendizagem focada no novo humanismo. São eles: o próprio conceito da *didática da história*; *consciência histórica*; *cultura histórica*; *aprendizagem histórica*; *humanismo*; *novo humanismo*; *humanismo tradicional*; *múltiplas modernidades e segunda era axial*; *diversidade e unidade na sala de aula*; *diversidade e unidade na aprendizagem histórica*; *como aprender História Universal*; *a unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas*; *universalidade como critério fundamental do pensamento histórico*. O autor, ao mesmo tempo, fundamenta neste primeiro capítulo, questões relacionadas ao “aprender a ser humano” por meio do aprendizado histórico, o que envolve a experiência, interpretação orientação e motivações históricas, e os estabelece como eixos primordiais na aprendizagem no sentido de saber ser humano.

O Capítulo 2 “Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo”, é destinado à proposta de uma nova perspectiva de identidade cultural da humanidade, tendo a *globalização cultural histórica* como elemento principal, mediado pela economia, intelectualização e sobretudo pela comunicação midiática. A partir desses, poderemos ter uma “interculturalidade” que estabelecerá a “humanidade” de todas as culturas e saberes, respeitando seus próprios espaços geográficos, sociais e temporais. Ainda, dentro desta perspectiva, caberia à História, enquanto ciência, o papel de estabelecer uma “comunicação intercultural”, visando minimizar ou mesmo anular o “choque” entre diversas culturas.

No Capítulo 3 “Humanismo clássico – um levantamento histórico” o autor se dedica a fazer uma viagem no tempo e buscar na cronologia histórica as várias concepções do “humanismo clássico”. Também discute conceitos antropológicos do que é “Ser humano”. Versa sobre as mudanças destes conceitos ao longo do tempo e, da mentalidade discriminatória de alguns deles, como o de, civilização e barbárie. Apresenta, de forma sucinta, mas elucidativa, o conceito de Eras Axiais de Karl Jasper, da qual se apropria para esclarecer as mudanças, permanências e vivências culturais ao redor do mundo, percorrendo as três categorias; o eu; o mundo e o Divino, que são componentes do “mundo humano”. Finalizando o capítulo 3, argumenta a favor da globalização como nova orientação cultural para a “humanização” e, propõe uma apropriação por parte desta da “teoria universal das eras axiais” para que o conceito de humanidade possa ser visto como elemento externo a si mesmo.

Capítulo 4 “Historicizando a humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade”, propõe um aprofundamento na questão relativa à preocupação de estudiosos, entre eles filósofos gregos da antiguidade e filósofos da Idade Moderna, em discutir o que é “humanidade”. Dá ênfase ao Moderno entre os séculos XVIII e XIX, período no qual as Ciências Humanas estabeleceram o marco universal do que é “ser humano”. Sugere, aqui, o nascimento de uma nova teoria: teoria da humanidade e a nomeia como uma nova filosofia da história articulando a história como seu fio condutor.

Capítulo 5 “O enraizamento da ordem política nos valores dos cidadãos.” Aqui, Rüsen traz à tona questões políticas e religiosas que norteiam valores dos cidadãos. Inicia o capítulo tratando do termo Democracia e dentro dele o conceito de cultura humana como identidade coletiva. Ao dar voz a democracia, o autor anseia dar uma visão do contrário a “ela” como, a teocracia, totalitarismo e o autoritarismo. Estabelece as dimensões entre o “temporal e o divino” e o “choque” cultural destas diferentes formas de “reunir” identidades coletivas. Discorre sobre a importância das relações interculturais e das inter-relações de crenças religiosas para que a humanidade possa caminhar para uma nova “humanização”. Aprofunda suas indagações sobre o Cristianismo e Islamismo de forma a dar luz a argumentos de outras religiões existentes e hoje globalmente conhecidas.

No capítulo 6 “Humanismo e a cultura muçulmana: patrimônio histórico e desafios contemporâneos”, faz uma leitura original da cultura Muçulmana e das suas

importantes contribuições para a humanidade. Jörn Rüsen traz uma reflexão acerca dos acontecimentos da atualidade e, ao mesmo tempo, solicita ao leitor que não se deixe influenciar ou mesmo dirimir sua capacidade de compreensão e valorização da dignidade humana e do respeito a cultura do outro. Faz um elo entre o conceito universal de humanidade e a dignidade humana como um valor básico de orientação cultural, sem deixar de lado a responsabilidade social e a transcendência no que diz respeito ao fato de que “*Todas as culturas compartilham padrões de auto afirmação etnocêntrica a custo de outros como a distinção entre civilizações e barbárie e outras concepções semelhantes.*” (Rusen 2015, p. 131)

“Humanismo intercultural: ideia e realidade” é o tema do 7º Capítulo. Neste, o autor retoma a orientação cultural a qual afirma ser de extrema importância para integrar e respeitar as diferentes tradições religiosas, políticas e culturais neste mundo globalizado. Para que isso ocorra, pede ao leitor para se despir do conceito ocidental de cultura e derrubar o véu que recobre o mundo oriental, para compreender que o tempo de agora (o hoje) tem que ser um mediador das relações interculturais, indo para muito além do “humanismo clássico” chegando a um “humanismo inclusivo”.

Finalmente, no capítulo 8 - “Humanismo na era da globalização: ideias sobre uma nova orientação cultural”, finalizando a série de artigos que culminou neste livro, o autor traz à tona novamente temas como a “*importância do novo humanismo*” nesta sociedade global tão impregnada dos padrões culturais ocidentalizados. Retoma o papel do humanismo como minimizador do choque entre as civilizações e suas relações superficiais e mascaradas em contatos intelectuais, econômicos e políticos. Refaz o percurso sobre questões religiosas como cerne de estruturação de culturas ao longo do tempo e no tempo, que podem interferir no estabelecimento de um “humanismo” global. E por fim retoma a importância do “humanismo” como fator interveniente no processo de desumanização que vem acontecendo ao longo da história e na atualidade.

Esta obra de Jörn Rüsen é de leitura obrigatória pois vem suprir uma lacuna no debate acerca dos princípios norteadores da Didática da História que tem como ponto de partida e como finalidade, a formação da consciência histórica e sua relação com a vida prática humana.