

Dossiê: Narrativa Histórica:
Teoria, Pesquisa e Prática



REDUH

Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 12

mai - ago de 2016

Publicação Quadrimestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

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.12 (Maio/Ago. - 2016). Curitiba: LAPEDUH, 2016.

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-9ª/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
Marília 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 – LAPEDUH/UFPR
Antônio Diogo Greff de Freitas – LAPEDUH/UFPR
Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR
Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
Henrique Rodolfo Theobald – SME/Araucária
João Luis da Silva Bertolini – LAPEDUH/UFPR
Juliane Nascimento das Neves – LAPEDUH/UFPR
Juliano Mainardes Waiga – LAPEDUH/UFPR
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/PR
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR
Solange Maria do Nascimento – SEED/PR
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR
Vaneska Mezete Pegoraro – LAPEDUH/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, inscricoeslapeduh@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

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica apresenta o número 12 da Revista de Educação Histórica (REDUH), que tem como compromisso central colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento no âmbito da Educação histórica, na medida em que acreditamos que os referenciais teórico e metodológicos dessa área de ensino e pesquisa podem contribuir para uma aprendizagem significativa para a vida humana prática de alunos e professores.

O conjunto de artigos que compõe o dossiê “*Narrativa Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática*” reúne um conjunto de textos, em sua grande parte, apresentados no IX Seminário de Educação Histórica organizado pelo LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) em julho de 2016.

Os artigos, em sua maioria, foram produzidos por professores/as investigadores/as preocupadas com as reflexões pautadas nas ideias de aprendizagem e Ensino de História, cuja centralidade reside na relação entre essas temáticas e o conceito de consciência histórica discutido por Jörn Rüsen.

Nosso convite à leitura!

Coletivo de Editores da REDUH
Curitiba, agosto de 2016.

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
DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA: A BURDENING HISTORY PRESENTE NA NARRATIVA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES Alecsandro Danelon Vieira.....	13
CONFLITOS MUNDIAIS: UM OLHAR SOBRE AS MULHERES E AS CRIANÇAS Cristina Elena Taborda Ribas.....	25
A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UM ESTUDO NO CASO A PARTIR DO TRÁFICO NEGREIRO Jhiones de Arruda Mazeto; Luzinete Santos da Silva.....	35
HISTÓRIA DIFÍCIL: CONCEITO HOLOCAUSTO NO BRASIL E HISTÓRIA LOCAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO RELATO ORAL E INVESTIGAÇÕES Jucilmara Luiza Loos Vieira.....	48
ABORDANDO O CONCEITO SUBSTANTIVO IMIGRAÇÃO COM ESTUDANTES DO 8º ANO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Nikita Mary Sukow.....	66
ASPECTOS REGIONAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PONTA GROSSENSE: ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL A ALUNOS DE SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Cintia Santos de Lima; Isabele Fogaça de Almeida; Lucas Eduardo de Oliveira.....	81
O MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES Giovana Maria Carvalho Martins; Raquel de Medeiros Deliberador; Rebecca Carolline Moraes da Silva.....	91
OUTROS OLHARES: OS CAMINHOS DO PATRIMÔNIO A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR Leticia Chilanti.....	103
O ENSINO DA HISTÓRIA SOBRE O VIÉS DA CATEDRAL DE SÃO PEDRO NA CIDADE DO RIO GRANDE: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO BIBIANO DE ALMEIDA William Adão Ferreira Paiva.....	119
MUSEUS VIRTUAIS E O SEU USO EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS POSSÍVEIS Carla Gomes da Silva; Maria Auxiliadora Schmidt.....	136

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

O SABER E O TEMPO HISTÓRICO: ENSINO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM PARINTINS - AM Ana Beatriz Vieira Portilho; Clarice Bianchezzi; Renner Douglas Dutra.....	151
MEMÓRIAS E IMAGENS DA CIDADE: UM RETRATO DO USO INTEGRADO DAS MÍDIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA Carolina Vellozo Padilha.....	181

APRESENTAÇÃO

Esta edição da Revista de Educação Histórica apresenta o dossiê “*Narrativa Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática*”, o qual reúne um conjunto de textos, em sua grande parte apresentados no IX Seminário de Educação Histórica organizado pelo LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica). Os artigos que são apresentados neste dossiê apresentam resultados de investigações identificados com a área específica da Educação Histórica.

O artigo de abertura do dossiê “*Ditadura militar brasileira e a utilização da mídia: a burdening history presente na narrativa histórica dos estudantes*” o autor Alecsandro Danelon Vieira apresenta resultados da pesquisa sobre a Ditadura Militar de 1964 a 1985 e a utilização da mídia no período militar brasileiro. A finalidade foi apresentar como a *Burdening History* está presente em narrativas históricas dos estudantes, a partir de entrevistas, de relatos orais e do uso de fontes históricas.

No artigo “*Conflitos mundiais: um olhar sobre as mulheres e as crianças*” a autora Cristina Elena Taborda Ribas apresenta o trabalho desenvolvido no viés humanístico, sistematizado por meio do estudo de um caso realizado com estudantes que cursam o 3º ano do Ensino Médio de um colégio de Curitiba-PR

Jhiones de Arruda Mazeto e Luzinete Santos da Silva por meio do artigo “*A percepção da Educação Histórica em jovens do ensino médio noturno: um estudo no caso a partir do tráfico negreiro*” apresentam os resultados parciais de uma investigação das narrativas históricas de 15 alunos de uma turma de segundo ano noturno, do Ensino Médio Inovador, pertencente a uma escola periférica da rede pública estadual do município de Rondonópolis-MT.

“*História Difícil: Conceito Holocausto no Brasil e História Local – a produção do conhecimento a partir do relato oral e investigações*” de Jucilmara Luiza Loos Vieira mostra os resultados de um trabalho de pesquisa a partir de relatos orais, constituindo-se elemento para compreender como os jovens transformam estas fontes em processos constitutivos para a aprendizagem histórica.

No artigo “*Abordando o conceito substantivo imigração com estudantes do 8º ano: um relato de experiência*” Nikita Mary Sukow relata o percurso metodológico e os resultados de uma intervenção pedagógica realizada no ano de 2015 como parte das atividades da disciplina Prática de Ensino do Curso de História Licenciatura e Bacharelado da UFPR, ancorada na perspectiva da cognição histórica situada.

No artigo, *“Aspectos regionais na formação da identidade pontagrossense: ensino da história local a alunos de sétimo ano do ensino fundamental”* de Cintia Santos de Lima; Isabele Fogaça de Almeida e Lucas Eduardo de Oliveira apresentam os resultados de um projeto de ensino, desenvolvido na forma de oficinas pedagógicas, proposta pelo professor supervisor e alunos-bolsistas do subprojeto de História, do PIBID/UEPG 2014-2015 e realizadas junto aos alunos do ensino fundamental (7º ano) do Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila.

Giovana Maria Carvalho Martins; Raquel de Medeiros Deliberador e Rebecca Caroline Moraes da Silva por meio do artigo *“O museu histórico de Londrina: Educação Histórica em espaços não-escolares”* abordam discussões teóricas acerca da Educação Histórica e do ensino de História em museus também apresentam um breve relato de experiência docente neste espaço.

“Outros olhares: os caminhos do patrimônio a partir da educação popular” artigo de Leticia Chilanti apresenta um breve levantamento sobre como os educandos do Pré-Universitário Fênix vinculado ao PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior), observam os diferentes espaços históricos na cidade do Rio Grande e relacionam com sua historicidade.

William Adão Ferreira Paiva por meio do artigo *“O ensino da História sobre o viés da catedral de São Pedro na cidade do Rio Grande: a educação patrimonial como metodologia de aprendizagem na escola estadual de ensino médio Bibiano de Almeida”* se propõe a apresentar parte da pesquisa em andamento, com o objetivo de verificar o modo como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida, no que concerne ao ensino de História do Rio Grande, relacionado este com a Educação Patrimonial através da Catedral de São Pedro.

O artigo *“Museus virtuais e o seu uso em sala de aula pelos professores de História do ensino fundamental: resultados possíveis”* de Carla Gomes da Silva e Maria Auxiliadora Schmidt apresenta uma categorização dos tipos de recursos midiáticos e analisa como estão inseridos nos manuais didáticos.

Os artigos de demanda contínua:

O artigo *“O saber e o tempo histórico: ensino aprendizagem em História, na educação infantil, em Parintins - AM”* de Ana Beatriz Vieira Portilho, Clarice Bianchezzi e Renner Douglas Dutra registra as reflexões desenvolvidas por meio de uma pesquisa que visou estudar e desenvolver uma proposta de trabalho com

marcadores temporais na Educação Infantil a partir dos referencias do Ensino de História e das Diretrizes para Educação Infantil.

Carolina Vellozo Padilha em seu artigo “*Memórias e imagens da cidade: um retrato do uso integrado das mídias no ensino de História*” procura relatar uma experiência pedagógica ocorrido nos anos de 2009 e 2010 que buscou aplicar e observar os resultados de um processo de ensino-aprendizado baseado no Projeto de Pesquisa aplicado durante o Curso de Especialização em Mídias na Educação.

Boa Leitura!

Vaneska Mezete Pegoraro
Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba
Mestranda em Educação pela Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino
(UFPR)

DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA: A BURDENING HISTORY PRESENTE NA NARRATIVA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES

Alecsandro Danelon Vieira¹
alecsandro04@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados da pesquisa sobre a Ditadura Militar de 1964 a 1985 e a utilização da mídia no período militar brasileiro. A finalidade é apresentar como a *Burdening History* está presente em narrativas históricas dos estudantes, a partir de entrevistas, de relatos orais e do uso de fontes históricas. O tema surgiu devido ao curso *A Burdening History (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), Universidade Federal do Paraná (UFPR), ministrado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). O trabalho foi realizado com 27 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em colégio estadual da região metropolitana de Curitiba. Os resultados da investigação gerou três categorias de aprendizagem: Restrição dos Direitos; Poder do Exército e Governo Agressivo.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica. *Burdening History*. Narrativas.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa que iniciou-se a partir do curso *“A Burdening History (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática”* ministrado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. A finalidade foi trabalhar a partir da teoria e prática no domínio científico da Educação Histórica, a *Burdening History (história difícil)* e os conceitos de segunda ordem, evidenciados no processo de ensino e aprendizagem presente no ambiente escola.

A investigação deste trabalho atende aos princípios da pesquisa qualitativa e foi dividida em quatro partes. A primeira, compreende a aplicação e categorização

¹ Formado em Filosofia com licenciatura em História pela UFPR. Professor especialista em Psicopedagogia pelo IBPEX. Professor da SEED-PR. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH.

de protonarrativas por meio de questionário investigativo contendo cinco perguntas sobre o conceito substantivo Ditadura Militar (LEE,2005), ao qual a partir da categorização das respostas, foram reveladas carências de orientação temporal na aprendizagem dos estudantes. A segunda parte consta de intervenção realizada por meio de entrevistas e palestras. A terceira parte, trata-se da discussão e problematização do tema Ditadura Militar brasileira presente em documentários na mídia, estas informações foram cruzadas com relatos orais, entrevistas, palestras e fontes históricas, motivando a utilização multiperspectivada de fontes e documentos históricos para possibilitar interpretações e orientação temporal histórica. Na quarta parte verificou-se por meio de avaliação de metacognição se a carência de orientação temporal, apontada nas respostas iniciais do questionário de conhecimentos prévios, foi atingida pelos estudantes.

Nas considerações finais, são apresentados os resultados desta pesquisa no domínio científico da Educação Histórica e da teoria da aprendizagem histórica.

Referencial teórico metodológico

O interesse no estudo sobre a Ditadura Militar de 1964 a 1985 e a utilização da mídia no período militar brasileiro, veio a partir do curso “*A Burdening History (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*”. Na docência na escola pública, percebi o papel da mídia como formadora de opiniões na vida prática dos estudantes, principalmente no enfoque político que estas trazem, em especial sobre o possível “*golpe de governo*” noticiado nos últimos meses na mídia, no qual alguns estudantes afirmaram existir e outros negam, revelando uma clara divisão de opiniões. Pude constatar que os estudantes sabem pouco a respeito do conceito substantivo (LEE, 2005) Ditadura Militar e sua relação com a mídia e que este tema de estudo poderia ser explorado como *Burdening History* ou *história difícil* nas aulas de história. O tema está em debate na sociedade, se refere a um passado não distante e permanece latente na memória dos familiares dos estudantes e revela curiosidade nos jovens sobre o papel da mídia na formação da opinião política das pessoas. Acerca do tema Ditadura Militar de 1964 a 1985 e a mídia, o referencial para a pesquisa sobre as ideias históricas, a aprendizagem e as narrativas, pauta-se em RÜSEN (2012, 2014); SCHMIDT (2015); BODO VON

BORRIES (2016). A partir destes autores, busca-se a fundamentação teórica necessária para organizar a pesquisa e estruturar as análises.

As ideias históricas dos estudantes são dados importantes para compreender por exemplo, que ideias prévias estes jovens apresentam sobre o conceito substantivo Ditadura Militar antes do processo de intervenção com as fontes históricas, para averiguar em qual estágio se encontra a compreensão histórica dos alunos.

Em se tratando da aprendizagem histórica, é importante destacar que ela ocorre mediante a relação presente passado e pode ser investigada a partir das ideias que os jovens apresentam ao se deparar com temas como por exemplo, os da história difícil e a forma que a *Burdening History* pode ser ensinada pelos professores no espaço escolar. Conforme Schmidt (2015), as discussões sobre a história difícil encontram-se em fase inicial no Brasil, sendo que,

o próprio conceito apresenta-se multifacetado, ora sendo tratado com nuances de uma história traumática, ora referindo-se a episódios históricos considerados controversos e/ou conflituosos. Este é um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia (SCHMIDT, 2015, p.24).

A autora adverte que há poucos trabalhos na historiografia no Brasil que tratam sobre temas da história difícil e que o próprio conceito divide-se em história traumática ou episódios da história considerados controversos, conflituosos. A historiografia brasileira encontra-se em campo aberto de pesquisa em relação a diversos temas da história difícil, pois a concepção marcadamente europeia, da “grande narrativa”, expurgou os temas controversos e conflituosos no campo destas questões da história brasileira e a sua ausência passa a refletir, apesar do avanço das discussões na última década, lacunas cognitivas em nossas propostas curriculares e manuais didáticos como nos alerta Schmidt (2015),

(...) apesar de significativos avanços no trato das questões controversas da história do Brasil, ainda predominam lacunas sobre aspectos relacionados à problemática da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, nomeadamente no que se refere às propostas curriculares e manuais didáticos. Nesta fase, pesquisas sobre estas temáticas relacionadas às ideias históricas de alunos e professores ainda escasseiam. Finalmente, pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de História, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira (SCHMIDT, 2015,p.24).

Desta forma, apesar da pesquisa de temáticas controversas e conflituosas terem apresentado um foco de discussão mais amplo em nosso país na última década, nas propostas curriculares e nos manuais didáticos são lacunares, prejudicando o debate, a discussão e a utilização de temas da história traumática em nossos manuais didáticos; a exemplo, sobre o tratamento de povos indígenas e afro-brasileiros. No campo das pesquisas a respeito das ideias de professores sobre temáticas da história difícil, como salienta Schmidt os trabalhos são escassos, necessitando de pesquisa para revelar as carências e as ideias históricas dos professores.

De acordo com Bodo Von Borries (2016), o ato de aprender história não se constitui em ato isolado do conhecimento humano, mas implica em tratar o passado dentro de um processo que compreende “emoções e julgamentos morais”, conectando e multiperspectivando fatos e histórias de povos diferentes, colaborando para escrever uma narrativa “convincente e válida”, que balize os efeitos do passado no presente, na construção de um “ato mental” que possa “digerir e assimilar” histórias difíceis no cotidiano. Uma das abordagens reconciliatórias da história difícil por meio da narrativa de histórias controversas citada pelo autor, que foi executada e experimentada na Alemanha, afinada com a aprendizagem histórica na escola e também na história como disciplina, foi a organização de comissões de livros didáticos de história, que adverte:

se os editores de livros didáticos escrevem o oposto do que foi negociado e decidido em comissões de livro de história, este é um problema. Mas se eles simplesmente omitem um tema que tenha sido considerado e – depois de longas controvérsias – acordado, eles podem minar a solução comum ou podem decidir em favor de temas mais importantes. História é inevitavelmente seleção. Os pesquisadores ou políticos de um país desejam corrigir muitos tópicos que não só no seu próprio currículo, mas também no seu – anteriormente hostil – vizinho não pode ser abordados em detalhes ou completamente. Cada país deve aceitar que os outros aprendam uma história diferente. Isso não é fácil. Mas nos casos em que uma questão nevrálgica é tratada em um país, os outros têm o direito legítimo de olhar para ele e talvez expressar suas opiniões divergentes e protestar respeitosamente” (BORRIES,2016,p.45).

O não concordar com temas divergentes ou omiti-los em manuais didáticos pode adiar ou atrasar atitudes reconciliatórias ou de assimilação em relação a histórias difíceis ou controversas no presente. Ao tratar temas da história difícil em manuais didáticos, as narrativas devem ser tratadas de forma multiperspectivada, ou

seja, para que não só países, mas diferentes classes, gêneros, comunidades religiosas e outros grupos, protestem pacificamente e expressem suas opiniões livremente.

Para Rüsen, a aprendizagem histórica ocorre quando o estudante apresenta na narrativa uma constituição de sentido e percepção quanto a contingência e pertinência empírica de aprender a interpretar a mudança no tempo. Desta forma, o estudante pode extrair da interpretação da fonte a orientação temporal para o seu agir, isto é, partindo dos elementos de plausibilidade, criticidade e fundamentabilidade, encontra motivação para sua ação voltando-se para a percepção e constituição de sentido histórico, a partir de fatos relacionados a Burdening History presente em seu cotidiano.

Categorização dos conhecimentos prévios

Como metodologia empregada foi realizado primeiramente um questionário de conhecimentos prévios contendo cinco perguntas sobre Ditadura Militar, com 27 jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental. As perguntas aplicadas no questionário foram: 1º) O que você entende por ditadura? 2º) Você conhece o nome de algum ditador? 3º) Quais países conhece que ocorreram ditaduras? 4º) Em seu entender, a ditadura é um governo bom ou ruim? Justifique. 5º) No Brasil ocorreu ditadura? Quando?

Na primeira pergunta sobre -O que você entende por ditadura? Os estudantes responderam: -Restrição dos direitos individuais (2 alunos); -Governar com poder do exército (4 alunos); -Governar com poder autoritário absoluto (6 alunos); Os militares restringem a liberdade do povo (4 alunos); É uma forma de governo (1 aluno); Não sabe (3 alunos); Sistema político agressivo e não democrático (3 alunos); Governo opressor que assume o poder à força (2 alunos); Governo imposto sem eleição (2 alunos);

Em relação a segunda pergunta:- Você conhece o nome de algum ditador? Os estudantes responderam: Mal.Hugo Castelo Branco (2 alunos); Hitler (8 alunos); Não sabe (4 alunos); Hugo Chaves, Kim Jong-un (1 aluno); Mal.Ernesto Geisel, Stálin, Kim Jong-um (1 aluno); Stalin, Kim Jong-um (1 aluno); Hitler, Bassa Al-Assad, Getúlio Vargas, Stálin (5 alunos); Muammar Kadaí, Hitler, Stálin (3 alunos); Kim Jong-um (2 alunos);

Quanto a terceira pergunta: Quais países conhece que ocorreram ditaduras? Os estudantes responderam: Rússia, Alemanha, Argentina (1 aluno); Brasil, China (1 aluno); Alemanha (1 aluno); Alemanha, Argentina, Áustria, Bulgária (1 aluno); Brasil, Bolívia, Coreia do Norte (3 alunos); Não sabe (4 alunos); Brasil, Coreia do Norte, China, Iraque, Venezuela (2 alunos); URSS, Brasil, Líbia, Sudão, Alemanha (2 alunos); África do Sul, Alemanha, Argentina, Bulgária, China (4 alunos); Brasil, Coreia do Norte (2 alunos); Coreia do norte, África do Sul, China (2 alunos); Alemanha, Brasil, em todos os países africanos, Rússia, China, Cuba, entre outros (2 alunos); Coreia do Norte (2 alunos).

Em relação a quarta pergunta: Em seu entender, a ditadura é um governo bom ou ruim? Justifique. Os estudantes responderam: Ruim, o povo não têm direitos (2 alunos); Ruim, utiliza poder militar (1 alunos); Ruim, ausência de direitos, saúde, educação, corrupção (1 aluno); Não sabe (5 alunos); Ruim, não há liberdade de expressão (5 alunos); Depende da forma como é aplicado (1 aluno); Ruim, sem democracia fica só o medo (1 aluno); Ruim, o povo não tem direito ao voto (2 alunos); Ruim, não há independência, só autoridade (4 alunos); Ruim, ocorre desigualdade (1 aluno); Ruim, o povo não sabe o que ocorre (1 aluno); Ruim, são cruéis, linha dura (1 aluno); Governo bom e ruim, pois tem segurança e empregos, mas também várias obrigações (1 aluno); Ruim (1 aluno).

Na quinta pergunta: No Brasil ocorreu ditadura? Quando? Os estudantes responderam que: - Sim, de 1964 a 1985 (9 alunos); Não sabe (4 alunos); Sim, 1930 no governo Getúlio Vargas (3 alunos); Sim, nos anos 80 (2 alunos); Sim, de 1974 a 1985 (1 aluno); Sim, de 1966 a 1973 (5 alunos); Sim, em 1973 (1 aluno); Sim, não lembro (1 aluno); Sim (1 aluno);

As respostas das ideias prévias registradas pelos estudantes no questionário, em especial na quinta pergunta, revelaram carência de orientação temporal, pois apenas nove estudantes responderam corretamente que a Ditadura Militar no Brasil ocorreu no período de 1964 a 1985, enquanto os demais confundiram-se, o que prejudica a compreensão histórica gerando carência de interpretação. Frente a esta constatação, procurou-se realizar a intervenção metodológica a fim de tentar sanar as carências apresentadas.

Propostas de intervenção

De acordo com a carência de orientação temporal, foi realizada a intervenção baseada em entrevistas com familiares e conhecidos que vivenciaram o período da Ditadura Militar de 1964 a 1985, num segundo momento foram oportunizadas palestras com relatos orais de experiência, tendo como palestrantes um jornalista e professor, que trabalhava na mídia televisiva e exercia a profissão neste período e uma professora pedagoga que se formou e exerceu a profissão durante este período da história brasileira.

Dos relatos escritos das entrevistas pelos estudantes com seus familiares, relativos a mídia televisiva, impressa e radiofônica no período militar, as respostas mais significativas foram:

“que tudo era manipulado pelo governo, informações eram restritas, censura, violência, um caso de sequestro, o governo usavam pessoas para ver se a pessoa tinha algo a dizer contra o governo ou em haver com a polícia”(A.M.); “Meu avô gostava da Ditadura e que era mais organizado, e como ele não fazia nada de errado não sofria com as consequências ruins da Ditadura”(P.D.); “Naquela época as músicas não podiam falar de drogas, só podiam falar do que o governo queria”; “As inflações daquela época chegava a 30%, a 40% por mês”(P.R.); “As pessoas sofriam a influência do controle dos meios de comunicação, onde apenas o que era de interesse do governo era divulgado para a população o que acabava por prejudicar a população no sentido de ignorância sobre os fatos políticos e econômicos”; “A censura, que “escolhia” o que poderia ser ou não, publicado pelos meios de comunicação. O controle das publicações era um meio para controlar as ideias” (N.S); “Foi marcado pela opressão do governo, não havia liberdade de imprensa, qualquer manifestação ou relato que fosse contra o governo era oprimida e censurada” (L.O.); “Os crimes eram justificados pela segurança da população. Não haviam limites respeito a liberdade de opinião tudo era massacrado pela instalação da ordem na sociedade” (G.M.); “A mídia daquela época era controlada pelo governo, tudo o que parecia ser ‘nocivo’ a respeito do governo era censurado ou simplesmente não ia ao ar. Era mandado um relatório do que ia ser dito ao governo, metade era a censura” (W.D.); “Não se via falar de corrupção” (L.J.F.); “Não ouvíamos notícias ou escândalos de militares que enriqueceram com o dinheiro público, não havia corrupção” (E.B.).

Dos relatos orais apresentados pelo professor e jornalista palestrante sobre a mídia televisiva no período militar, as respostas mais significativas pelos estudantes foram:

“Havia censura nos jornais e antes de ser publicado era visto se não tinha escrito o que não podia, o jornal respondia por isso. Na época teve uma crise de meningite e as pessoas foram obrigadas a se vacinar senão não podiam ir ao trabalho ou escola, mas isso não foi noticiado na TV”; “O governo publicava o que queria na mídia e muitas coisas eram falsas. A rede Globo ficou rica porque era aliada ao governo. O controle da mídia impedia que o país fosse para frente” (V. O. S.); “Foi criada a rede Globo e ela era aliada do governo então ele monitorava o que iria passar para que não soubessem dos problemas do governo” (P.R.); “O controle da mídia, fazia com que todos acreditassem que o país estava indo pra frente. Mentiam em jornais e na tv, fazendo com que o povo não soubesse dos problemas do governo. Músicas, filmes, teatro e notícias estavam sendo cortados pelo governante, para não chegar ao público” (L.P.); “Houve a suspensão do congresso e política. Era o terror. O jornal era o maior meio de informação e a televisão era um meio de

entretenimento e a notícia podia demorar um grande período de tempo de acordo com a cidade. Cultura: como controle moral. Informação: como controle político. A informação era manipulada e a ditadura queria que as pessoas se tornassem ignorantes” (R.T.B.); “Censura de informação era política, a censura cultural era moral” (I.V.S.); “Em meu entender o professor retrata sobre o governo, na época antiga, o governo antigamente era bem mais rígido do que agora, por causa dos seus governantes, na época como o governo era rígido, os estados eram praticamente divididos, por exemplo se passa, uma novela em São Paulo um mês depois outro estado ia saber da novela. Nessa ditadura o governo para manipular o povo passava o jornal quase de madrugada” (G.F.G.); “A televisão na época servia para entretenimento: filme, novelas. Os jornais eram as dez ou onze da noite” (J.R.); “Os jornalista só podiam fazer perguntas que eles queriam, o jornal era o único meio de informação, televisão era entretenimento. E com isso se o governo não gostava de alguma coisa eles iam direto na fonte e cortavam. A censura era controle político, já novela etc é controle moral, naquela época havia muito respeito a força mas tinha” (K.L.); “Nesse tempo ele relatou [professor] que havia censura nas mídias, para que não ouve-se uma certa manifestação do povo, com isso não havia algumas formas de comunicação para manter o sigilo dos atos governamentais. Na época a censura se tornou mais rígida com o povo, pois o povo era manipulado pelos militares. Mas com o tempo foi havendo uma certa evolução que aos poucos a Ditadura se desmanchava, o que com o tempo fez a melhora de algumas coisas para o povo. Dando direito de liberdade para as pessoas opinar ou escrever sua forma de pensar sobre determinado assunto” (J.P.A.); “Na ditadura, os meios de comunicação eram super vigiados e se publicassem alguma coisa contra o governo ou algo que eles não queriam, os repórteres poderiam ser presos ou até mesmo mortos” (G.P.); “Na época da ditadura, a mídia era totalmente controlada pelo governo. As músicas da época eram analisadas uma por uma para que nada contrariasse o governo fosse falado. No rádio e nos jornais também, os entrevistadores podiam até perder seus empregos, caso deixassem os entrevistados em uma situação ruim. Por isso, quando haviam entrevistas, os jornalistas recebiam um papel com a pergunta que deveriam fazer, e nada diferente daquilo poderia ser dito” (T.O.M.).

Produção de narrativas

Após a verificação e coleta de dados dos relatos escritos oriundos das entrevistas com os familiares e dos relatos orais, provenientes das palestras com os professores que vivenciaram o período da ditadura, houve o confronto destes relatos com as versões históricas presentes na análise de documentos e fontes orais. Com o objetivo de organizar as respostas e suas narrativas, os jovens construíram uma apresentação em *power-point*, apresentando o que haviam compreendido dos relatos e do confronto de informações desses com os documentos e fontes históricas. Os resultados foram slides criativos, como se observa nos relatos apresentados com moradores e pessoas de mais idade, observou-se também nas produções dos *power-point* de apresentação dos grupos de estudantes os seguintes trechos de depoimentos:

“Minha avó passou por isso [ditadura] e me serve de exemplo para saber como foi a nossa história que para não acontecer de novo eu e dentre outras pessoas possamos construir a nossa história” (J.P.); “Tinha regra para tudo, era muita violência na época, e os trabalhadores e as pessoas não tinham direito a nada, a saúde e a educação eram muito ruim, muita desigualdade social quem era rico era sempre prevalecido” (A.P.); “Na escola havia perseguição contra professores eles eram reprimidos e censurados, muitos professores foram presos e os alunos tinham que seguir normas e

obedecer o comando dos militares. As famílias viviam apreensivas porque para arrancar informações torturavam a família toda”; “No estado do paraná foi favorecido a elite que puderam ocupar melhores funções e se apossaram de várias terras públicas. Nesse período houve muitas torturas, repressão aos professores que não podiam contar histórias” (A.M.F.); “Concluo que não devemos reclamar do modo que governam nosso país hoje em dia, porque, pode acreditar que a ditadura era 1000 vezes pior do que hoje em dia” (G.A.).

Resultados

Das ideias prévias presentes no questionário aplicado aos 27 estudantes do 9  ano do ensino fundamental surgiram várias ideias no tocante   Ditadura Militar: restri o dos direitos individuais; poder do exército; poder autoritário absoluto; restringem a liberdade; uma forma de governo; sistema político agressivo e não democrático; governo opressor que assume o poder   força; governo imposto sem elei o; o povo não tem direito; utiliza poder militar; ausência de direitos, saúde, educa o, corrup o; não há liberdade de expressão; depende da forma como   aplicado; sem democracia fica só o medo; o povo não tem direito ao voto; não há independência, s  autoridade; ocorre desigualdade; o povo não sabe o que ocorre; são cruéis, linha dura; e governo bom e ruim, pois têm segurança e empregos, mas também várias obrigações.

Nas respostas da protonarrativa escrita pelos estudantes, foi possível selecionar algumas ideias principais, que eram recorrentes: restri o dos direitos (liberdade de expressão, saúde, educa o, voto e independência); poder do exército (autoritário, absoluto, militar, cruel e linha dura); governo agressivo (não democrático, opressor, imposto pela força sem elei o, desigual, com segurança e empregos, mas com obrigações e o povo não sabe o que ocorre). A separa o conduziu a organiza o e defini o de três categorias principais: Restri o dos Direitos, Poder do Exército e Governo Agressivo; referentes ao conteúdo substantivo Ditadura Militar:

Restri o dos Direitos trata-se de uma categoria que permite caracterizar a restri o de direitos básicos do ser humano, tais como os de liberdade de expressão, saúde, voto e autonomia vivenciada e presente na memória dos sujeitos que sofreram com a ausência de direitos civis durante o período da Ditadura Militar.

Poder do Exército refere-se a categoria que permite demonstrar que o exercício do poder realizado sobre a popula o durante o período militar foi autoritário,

absoluto, militarizado, cruel e linha dura, caracterizando o período como história difícil, presente no relato da sociedade civil na atualidade .

Governo Agressivo tem por objetivo mostrar que o período do governo militar brasileiro foi marcado em nossa história por ser antidemocrático, opressor, imposto pela força e sem eleição, desigual, com obrigações e sonegação de informações pela mídia do país. Sua história se encontra viva na memória da população que vivenciou e ainda vivencia formas de agressão e exclusão de direitos civis, há de saber que esta memória viva deva ser ensinada para as novas gerações para que esta forma de governo não se repita.

A intervenção realizada por meio de relatos orais, entrevistas, palestras e de documentários sobre a participação da mídia, procurou analisar de que forma a carência de orientação temporal foi efetivada por parte dos jovens. Com o objetivo de averiguar este propósito, foi aplicado como instrumento de metacognição a pergunta: *de acordo com seus conhecimentos, vídeos e palestras apresentados, construa explicações sobre a ditadura e o papel da mídia no período e de que forma este momento da história é lembrado atualmente.*

Após a categorização das narrativas obtidas no instrumento de metacognição, observou-se que os estudantes atingiram o proposto, pois conseguiram situar temporalmente o período da Ditadura Militar brasileira, como relata a estudante M.H.M. “O período da ditadura militar se iniciou em 1964 com o golpe militar dado pelos militares no governo de João Goulart, e terminou em 1985. Durante este período de intermináveis 21 anos, houve muitos horrores, censura e mortes de milhares de pessoas que eram contra este governo”. Quanto ao papel da mídia no período e a forma como a ditadura encontra-se viva na memória do povo, relacionando a orientação temporal passado e presente, relata a estudante B.K. “Na época só as famílias mais ricas tinham tv em suas casas, as famílias mais pobres tinham rádios em suas casa, onde a mídia usava para manipular as pessoas, e como tenta fazer até hoje. Isso é lembrado hoje em dia pelas pessoas, como uma época difícil vivido e até um pouco triste.”

Considerações finais

A pesquisa executada procurou estabelecer no domínio científico da Educação Histórica, a forma como a *Burdening History* está presente na narrativa histórica e na aprendizagem histórica, peculiarmente no conceito de segunda ordem (LEE, 2005) “orientação temporal”, que foi estruturada na forma de intervenção por meio de entrevistas com familiares, palestras com professores que exerciam a profissão no período e de fontes históricas diversificadas, foi construído com os estudantes um conhecimento com ideias mais complexas e elaboradas possibilitando o aprendizado histórico.

Desta forma, os jovens conseguiram apresentar em suas narrativas de metacognição a articulação de temporalidades entre o passado e presente, como também conseguiram relacionar estas temporalidades com alguns relatos pessoais de palestrantes e fontes históricas presentes nos documentários e fotos de época, nos quais perceberam a influência e a manipulação da mídia não só no período da Ditadura Militar brasileira, mas também na atualidade, sendo necessária atitude crítica para filtrar informações transmitidas pela mídia, para que esta não manipule consciências, resultados e o aprendizado das futuras gerações, situando e interpretando temporalmente mudanças e permanências.

Para o domínio científico da Educação Histórica o trabalho permitiu verificar como os jovens pensam os conteúdos difíceis da história, organizando assim sentido e importância de ter direitos civis, liberdade de expressão, viver em uma democracia e lutar pelos seus direitos. Os estudantes pontuaram perspectivas futuras como: desejo por uma sociedade na qual os direitos humanos sejam respeitados, que os crimes e torturas realizados no período militar brasileiro sejam investigados e apurados e que violações de direitos civis nunca mais se repitam em nosso país.

Referências

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

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e Paradigmas.** Curitiba: W&A Editores, 2012.

_____. RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Ed. Vozes, Petrópolis. RJ, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica.** Revista de humanidades- mneme ISSN 1518-3394. Dossiê Ensino de História. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

VON BORRIES, BODO. **Jovens e consciência histórica;** organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas PYdd Nechi – Curitiba: W.A. Editores, 2016.

On-line

BRANDÃO, Rogério. 2014. **A influência da mídia no período da ditadura.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sLkdTstiSgc>>. Acesso em: 30 set. 2016.

HARTOG, Simon. 1993. **Muito Além do Cidadão Kane.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MtQTejGeL4M>>. Acesso em: 30 set. 2016.

TAVARES, Camilo Galli. **O dia que durou 21 anos.** 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U91gtFREBY0>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CONFLITOS MUNDIAIS: UM OLHAR SOBRE AS MULHERES E AS CRIANÇAS

Cristina Elena Taborda Ribas²
cribas01@gmail.com

Resumo: Este artigo está pautado no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, cujos fundamentos científicos estão embasados na epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica, de Jörn Rüsen (2010). Com a proposta de conceito substantivo *Conflitos Mundiais: um olhar sobre as mulheres e as crianças*, procura discutir o processo de ensino e aprendizagem em História, elaborado a partir do curso de extensão universitária “Burdening History”, ministrado e orientado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME). O trabalho foi desenvolvido no viés humanístico, sistematizado por meio do estudo de um caso realizado com estudantes que cursam o 3º ano do Ensino Médio de um colégio de Curitiba-PR. O percurso foi fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, organizado por meio de fichas confeccionadas para estudo das narrativas produzidas pelos estudantes, análises de documentários e de imagens sobre a temática proposta.

Palavras-chave: Mulheres e crianças. Narrativas. Educação Histórica. Consciência Histórica. Aprendizagem histórica.

Introdução

Esta pesquisa foi pensada a partir do curso com o título “Burdening History”, ministrado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) com algumas vagas cedidas à Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Tendo como objetivo principal o processo de ensino e aprendizagem pautado numa perspectiva humanística, este trabalho buscou no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, na epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen (2010), subsídios para problematizar o

² Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (UENP), especialista em História, Cultura e Sociedade pela mesma instituição. Atualmente técnica pedagógica da disciplina de História na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

conceito substantivo (LEE, 2005) o papel das mulheres e das crianças nos conflitos mundiais.

Seu percurso foi fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, analisadas por meio de fichas com as narrativas produzidas por 27 estudantes cursando o 3º ano do Ensino Médio de um colégio de Curitiba-PR.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos: o primeiro, elaborados a partir da categorização dos conhecimentos prévios, foi problematizado por meio de duas imagens retiradas do filme japonês *Túmulo de Vagalumes* e duas questões, a primeira “O que você sabe sobre as mulheres e as crianças nos conflitos mundiais” e a segunda “Como você vê as mulheres e as crianças nas guerras? Justifique.”

Quanto ao segundo momento, houve intervenções realizadas com fontes históricas diversificadas, levando os estudantes a uma análise crítica e o entendimento das diferentes interpretações sobre um acontecimento histórico e “a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para a compreensão do passado.” (PARANÁ, 2008, p. 70).

Já o terceiro passo foi pautado na elaboração por parte dos estudantes de um pequeno episódio de uma radionovela com duração máxima de 5 (cinco) minutos, este momento foi importante pois possibilitou a troca de experiências.

Buscando verificar e compreender os conhecimentos adquiridos após o trabalho multiperspectivado com fontes históricas e a elaboração de pequenos episódios apresentados na forma de radionovela, foi apresentada aos estudantes uma nova ficha com uma pergunta: “a partir das fontes históricas trabalhadas, como você vê as mulheres e as crianças nos conflitos mundiais?”

Finalmente nas considerações finais são apresentados e discutidos os resultados deste trabalho de pesquisa.

Referencial teórico metodológico

Esse artigo está relacionado a proposta de rediscussão dos saberes e práticas escolares, buscando debater a respeito de alternativas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no que tange aos conteúdos relacionados a “burdening history” ou “história difícil” para serem trabalhados em sala de aula.

O uso da “burdening history” foi a proposta de curso da professora Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, após estudos apresentados pelo historiador alemão Bodo von Borries, no ano de 2011, com o título *Coping with burdening history*, no qual

[...] sugere algumas definições iniciais a respeito do que ele chamou de “burdening history”, ou uma história tensa, pesada. Para ele, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico tem que levar em consideração alguns pressupostos fundamentais. Um deles diz respeito às condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos insights precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida. (SCHMIDT, 2015, p. 15).

Conforme Schmidt e Garcia (2008) a prática da Educação Histórica tem como objetivo a contextualização de conteúdos, para que, assim os jovens estudantes participem do processo de análise e construção do pensamento histórico. Dessa maneira, é possível proporcionar-lhes uma visão crítica quanto as formações da humanidade a partir das temáticas mais densas debatidas nas aulas de História.

Sendo assim, é imprescindível trabalhar com os estudantes a partir da multiperspectividade histórica, ou seja, interpretar as evidências do passado a partir de fontes históricas diversificadas, para que analisem, verifiquem, reflitam e formem seu pensamento histórico pautado em fundamentações plausíveis, longe do senso comum. Diante dessa perspectiva, é possível realizar investigações a partir de uma visão humanística, buscando nas evidências as marcas de lutas, sofrimentos, indiferenças, exclusão, que nos manuais didáticos e num trabalho sem critérios com a pesquisa da fonte não conseguem cooptar.

A visão humanística proposta por Rüsen vem ao encontro das propostas da comissão dos direitos humanos, no qual movimentos sociais, sociedades civis, órgãos e instituições tem buscado embasamento, sendo o humanismo essencial para o princípio da dignidade da vida humana, em cujas regras e normas são universais. (RÜSEN, 2015, p.25)

Categorização dos conhecimentos prévios

A temática problematizada nesta pesquisa foi *As mulheres e as crianças nos conflitos mundiais*, no qual foram apresentadas sem uma contextualização prévia

por parte do professor, duas imagens do filme japonês Hotaru no Haka (Túmulo dos Vagalumes), a primeira retratando duas mulheres e seus filhos após o embarque de seus maridos para o front, a segunda era sobre a fuga de duas crianças de um bombardeio aéreo, e uma ficha contendo uma questão a ser respondida na forma de narrativa: “Como você vê as mulheres e as crianças nas guerras? Justifique.”

Ao término do preenchimento, as fichas foram recolhidas dando início ao processo de análise e categorização dos conhecimentos apresentados pelos estudantes.

Por meio dessa análise, pode-se constatar que dos 27 (vinte e sete) estudantes pesquisados, 11 (onze) mencionaram que viam as mulheres e as crianças como neutras, pois ficavam em casa

Eu vejo-as como neutras em relação a poder ir para as guerras. Creio que a maioria ‘foge’ disso com seus filhos para que não ocorra nada, pois ficar em casa é mais seguro. A outra metade pode ser que gostaria de lutar por uma causa. Já as crianças não podem participar das guerras mas o desejo de algumas sobre isso é grande. (M. V.).

Entre outras respostas apresentadas pelos estudantes, 06 (seis) viam as mulheres e as crianças como pessoas oprimidas e frágeis

Eu vejo como uma parte oprimida da população, onde não tinham direitos, não havia respeito com elas, não tinham liberdade. Eram sempre homens governando e se autorizando delas. Suas vidas eram apenas obedecer ordens superiores, sem questionar” e L. F. “Eu acho, que na minha opinião são as que mais sofrem, porque se trata de pessoas frágeis e que não tem muitas experiências, com a guerra. (N. R.).

Já num sentido oposto, 09 (nove) estudantes viam as mulheres e as crianças como sujeitos ativos que buscavam seus direitos de igualdade

Nos tempos antigos, as mulheres e as crianças nas guerras eram indefesas, elas não iam para a luta, e respeitavam tudo que seus maridos estabeleciam. Hoje em dia, as mulheres e as crianças mudaram muito, elas buscam a luta, a igualdade, expressam as suas opiniões e não deixam ninguém ‘mandar’ nelas, (I. M).

Com a maioria dos homens na guerra, além das tarefas domésticas, muitas mulheres se alistavam, e acabavam se tornando enfermeiras e foram cuidar e tratar dos soldados feridos. Outras como acabei de escutar, foram trabalhar nas fábricas para que a economia do país não quebrasse, com os gastos excessivos com as guerras. Sobre as crianças, não sei muita coisa, mas, penso que, com as mães ‘assumindo’ o papel dos homens e indo

trabalhar, as crianças ‘assumiram’ o papel de mãe e ficaram cuidando da casa e de seus irmãos menores. (L. M.).

E 01 (um) estudante via a mulher como objeto sexual, como cita A. F.

Vejo que algumas mulheres são utilizadas como objetos sexuais para os soldados se distraírem e não entrarem em depressão. (A. F.).

Após o processo de categorização constatou-se que uma parte dos estudantes elaboraram narrativas descritivas simples, pois reproduziram somente informações e marcadores temporais retirados da pergunta, com respostas fragmentadas, simplistas. (SCHMIDT, 2016, ANOTAÇÕES EM SALA DE AULA), outra parte dos estudantes apresentou em suas narrativas uma explicação formal-emergente, as quais continham causas de diferentes naturezas, porém ainda com “marcadores temporais oriundos do próprio conteúdo historiográfico.” (SCHMIDT, 2016, ANOTAÇÕES EM SALA DE AULA).

O momento seguinte ao processo de análise e categorização foi proporcionar aos estudantes a reflexão e a problematização dos seus conhecimentos apresentados nas fichas, permitindo assim partilhar e discutir “as diferentes concepções apresentadas”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 186)

Propostas de intervenção

O trabalho de intervenção pedagógica buscou por meio de fontes históricas diversificadas, problematizar as carências de orientação temporal constatado no estudo exploratório, assim como também levar os estudantes a pensar historicamente e produzirem explicações históricas mais elaboradas explorando as relações nas suas várias dimensões.

Para que esse momento fosse possível, o processo de intervenção foi realizado em 03 (três) momentos: no primeiro os estudantes assistiram o filme japonês *Hotaru no Haka* (Túmulo dos Vagalumes), que embora legendado despertou curiosidade e interesse em assisti-lo até o final.

No outro momento foram trabalhadas 02 (duas) fontes, a primeira retirada do site Portal Raízes, uma matéria intitulada: *Herói anônimo compra escravos sexuais no Iraque para devolvê-las às suas famílias*, ao final da matéria é apresentado um

vídeo com duração de 1:10 (um minuto e dez segundos) sobre a devolução de uma garota yezidi para seu pai, ainda segundo o site “Este homem, e outros que arriscam suas vidas para salvar garotas desconhecidas são exemplos de corajosa determinação humanista.” (PORTAL RAÍZES, 2016). A segunda, uma matéria de Nara Rubia Ribeiro publicada em 29 de março de 2015 no site CONTI outra, intitulada: *Sobre a menina síria que se rende ao confundir câmera fotográfica com uma arma*.

Produção de narrativas: elaboração de radionovelas

Depois do processo de intervenção, foi solicitada aos estudantes a formação de equipes compostas de 4 (quatro) integrantes para a elaboração de narrativas produzidas na forma pequenos episódios com duração máxima de 5 (cinco) minutos, em forma de radionovela a serem entregues juntamente com um relatório sobre as falas e atuação de cada integrante.

O trabalho em equipe buscou na criatividade proporcionar a troca de experiências para questionar os conhecimentos prévios apresentados no primeiro momento, e transformar por meio do processo de intervenção estes conhecimentos em uma explicação histórica mais complexa.

Finalizado o trabalho de radionovela, todos os episódios foram ouvidos e comentados, nesse momento buscou-se discutir a especificidade, a criatividade e os novos conhecimentos adquiridos.

Metacognição

Buscando verificar se o trabalho com fontes históricas diversificadas e das audições dos episódios das radionovelas possibilitou aos estudantes um pensamento histórico mais elaborado e uma explicação histórica mais complexa, foi criado um instrumento de metacognição na forma de uma ficha com uma pergunta: Com base nos trabalhos apresentados e em seus conhecimentos, como você vê as mulheres e as crianças nos conflitos mundiais?

Após a análise das narrativas apresentadas no instrumento de metacognição, constatou-se que grande parte dos estudantes conseguiu atingir o objetivo proposto, em relação a articulação temporal

Duas vagas de emprego, um homem e uma mulher. Mesma profissão. Mesma experiência. Um salário maior. Por quê? Hoje, ainda podemos perceber a diferença que a sociedade faz entre homens e mulheres e é quase palpável o preconceito contra o sexo feminino. Entretanto não podemos ignorar os avanços que tivemos até hoje, afinal se voltarmos alguns séculos, teremos uma realidade onde o 'dever da mulher' era casar, ter filhos e cuidar de casa. Aos poucos, as mulheres foram conquistando seus direitos, chegando onde queriam, atingindo objetivos. Já podem dirigir, trabalhar, ser independentes, morar sozinhas e agora, buscam a igualdade. (D. R.).

Outra questão que chamou à atenção foi a de orientação temporal e referência às leis

A luta das mulheres começou a partir da Revolução Francesa. Elas foram à luta, pois queriam liberdade, direito ao voto e mais avanços na sociedade. As mulheres se sentiam reclusas aos homens, menosprezadas. Nos dias atuais existem leis que amparam as mulheres de violência física e doméstica, além de as mulheres terem direitos iguais aos dos homens, porque perante a lei somos todos iguais. A conquista de seus direitos não foi nada fácil, encontraram dificuldade no meio do caminho como: preconceito, machismo, dentre outros. (F. B.).

Como processo de construção final dessa etapa, foi proposto aos estudantes um instrumento de mata-cognição para interpretar e analisar os conhecimentos elaborados por eles. Dessa forma, foi proposto que respondessem a pergunta: “a partir das fontes históricas trabalhadas, como você vê as mulheres e as crianças nos conflitos mundiais?”

Dessa maneira, foi possível fazer o levantamento de alguns resultados, análises resultadas de narrativas desenvolvidas pelos estudantes, tais como a da estudante M. V., que demonstrou uma mudança em seu pensamento histórico, na qual realiza uma narrativa com uma visão mais criteriosa temporalmente, como é possível perceber em sua narração:

É evidente que não se existiu uma participação tão valorizada das mulheres na guerra, assim como as crianças. Foi um período difícil tanto para as famílias que estavam em casa sem apoio, como os soldados que foram pra guerra. Visto como uma necessidade, muitas mulheres tiveram que ir em busca de métodos para sustentar sua família, trabalhando como podiam e no que estava ao seu alcance. Foram processos lentos e significativos para a história das mulheres. Assim como, mostrar a força que todas tiveram nos momentos de angústia, e refletir na vida que todas já levaram e estão levando até hoje. Esse fato, acarretou no desenvolvimento da independência das mulheres nos campos de trabalhos e em diversas outras áreas. (M. V.).

Um/a outro/a estudante conseguiu fazer a análise passado e presente relacionando a luta pelos direitos das mulheres na sociedade machista da atualidade, como se pode notar em sua narrativa

nas guerras mundiais, as mulheres não tinham direitos, só podiam ficar em casa. Mas quando seus maridos iam para guerra, elas ficavam responsáveis pelo emprego deles, assumiam seus cargos nas indústrias. O que mudou para atualidade é que as mulheres tem direitos, mas ainda assim o machismo é muito presente na sociedade. As mulheres lutam muito ainda por ter direitos iguais. (I. M.).

Considerações finais

Portanto, esta pesquisa buscou no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica subsídios para discutir o processo de avaliação da aprendizagem no ensino de História, especificamente o critério “orientação temporal”.

Com base nesse referencial procurou por meio da análise e interpretação de fontes históricas variadas, problematizar os conhecimentos que os jovens estudantes traziam para o ambiente escolar, possibilitando assim a participação no processo de construção do pensamento histórico e da formação da consciência histórica.

Assim, pode-se contatar que grande parte dos estudantes atingiu o objetivo proposto, pois articularam as diferentes temporalidades - presente, passado e futuro -, bem como construíram narrativas por meio da análise e interpretação de algumas fontes históricas trabalhadas no processo de intervenção. Perceberam não só o papel de participação das crianças e mulheres nas guerras, como também a luta delas ao longo do tempo pelos direitos conquistados para as mulheres e crianças, contra o machismo e as desigualdades salariais, ou seja, os estudantes conseguiram interpretar as ideias de mudanças e permanências apresentadas pelas fontes históricas e, a partir disso, localizarem-se temporalmente.

Referências

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

MSDENIBAR. **Filme Túmulo dos Vagalumes Parte1/2 - legendado.** 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LfkH5Vyr69I>>. Acesso em 13 abr. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, SUED. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Ensino de História.** Curitiba, 2008.

PORTALRAÍZES. **Herói anônimo compra escravas sexuais no Iraque para devolvê-las às suas famílias.** 2016. Disponível em: <<http://www.portalraizes.com/heroi-anonimo-compra-escravas-sexuais/>> Acesso em 15 maio 2016.

RIBEIRO, Nara Rúbia. **Sobre a menina Síria que se rende ao confundir câmera fotográfica com uma arma.** 2015. Disponível em: <<http://www.contioutra.com/sobre-a-menina-siria-que-se-rende-ao-confundir-camera-fotografica-com-uma-arma/>>. Acesso em 15 maio 2016.

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

_____. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, et al. (Orgs). **Humanismo e Didática da História.** Curitiba: W. A. Editores, 2015.

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

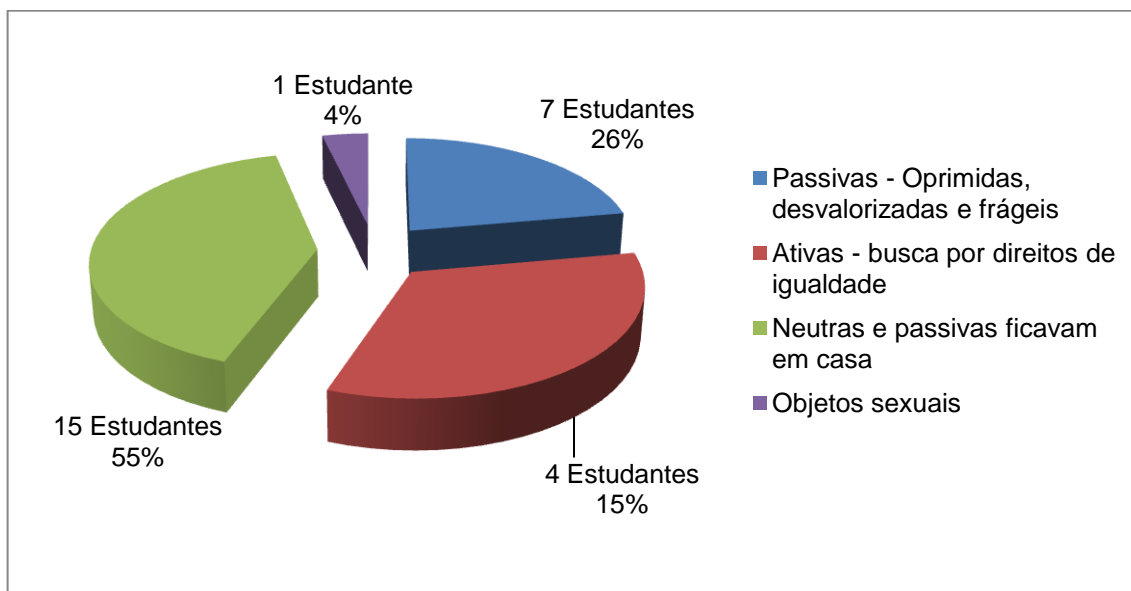
_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: Unijuí, 2008.

_____. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **MNEME – Revista de Humanidades.** Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124>>. Acesso em 12 jun. 2015.

_____. ANOTAÇÕES EM SALA DE AULA, 2016.

Apêndice

GRÁFICO 1 – CONHECIMENTOS PRÉVIOS



FONTE: CATEGORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES

A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UM ESTUDO NO CASO A PARTIR DO TRÁFICO NEGREIRO

*Jhiones de Arruda Mazeto³
jhiones.professor@gmail.com*

*Luzinete Santos da Silva - UFMT/IGHD/PPGHIS⁴
luzinete1982@gmail.com*

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo, apresentar os resultados parciais de uma investigação das narrativas históricas de 15 alunos de uma turma de segundo ano noturno, do Ensino Médio Inovador, pertencente a uma escola periférica da rede pública estadual do município de Rondonópolis-MT. Para isso, a educação histórica é utilizada como aporte teórico e metodológico considerando a importância de perceber as protonarrativas dos estudantes sobre o continente africano, a escravidão, o tráfico negreiro e a influência e relação entre o Brasil e a África. Neste sentido, num primeiro momento foi aplicado um questionário investigativo abordando a temática. Num segundo momento, aula expositiva dialogada, por meio de conceitos elencados a partir dos conhecimentos preliminares dos estudantes, tendo como suporte o capítulo do livro didático que aborda o tráfico negreiro e os impactos da escravidão na formação histórica do Brasil. Também foram utilizadas como estratégias metodológicas, a dinâmica em grupo denominada GVGO - Grupo de Verbalização e Grupo Observação, atividades no caderno contendo oito questões de compreensão, pesquisa com palavras-chave no laboratório de informática, exposição do filme “Quando vale ou é por quilo”, bem como o relatório descritivo do mesmo. Salientamos que a pesquisa encontra-se em andamento, e no final será reaplicado um questionário juntamente com a “Dinâmica das Interrogativas” em forma de um *quizz*.

Palavras-chave: Educação Histórica. África. Ensino. Tráfico Nегreiro.

Introdução

Nas últimas décadas o currículo do Ensino Básico do país vem passando por inúmeras transformações, tendo como principal meta a eliminação das desigualdades no sistema educacional, que historicamente constitui um entrave na trajetória das chamadas “minorias” que compõe a nossa sociedade, especialmente a

³ Graduado em Geografia pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Pedagogia pelo ISEIB – Instituto Superior de Educação Ibiturana. Pós-Graduado em Ensino de Geografia pela UCAM - Universidade Candido Mendes. Professor da rede estadual e privada de ensino básico de Mato Grosso.

⁴ Graduada em História pela UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-Graduada em Ensino de História e em Relações Raciais pela UFMT. Mestranda em História pela UFMT/IGHD/PPGHIS. Professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

etnia negra, que foi posta a margem da sociedade, e por isso luta há séculos por igualdade, humanidade, cidadania e reconhecimento.

A implantação da Lei 10.639/03 é um dos frutos mais relevantes almejados pela população negra em todo o processo de composição e formação da sociedade brasileira. Entretanto, apesar de passados mais de uma década do seu estabelecimento, inúmeros resultados de pesquisas apontadas por Mulher (2009), Costa (2007), Munanga (2005), Freitas e Jesus (2011) e Gonçalves (2007), denunciam a necessidade de instituir medidas concretas para atingir o cumprimento dos objetivos propostos, pois grande parte ainda está apenas no papel e nos discursos das autoridades governamentais.

As análises das práticas educacionais realizadas por esses estudos apontam falhas no cumprimento da lei, com a constatação de um ensino alicerçado nos conhecimentos e valores eurocêntricos e desiguais, que propicia a prática de relações raciais encobertas por atitudes de discriminação, racismo e preconceito, que hierarquiza as diferenças e simplesmente ignora o enriquecimento acarretado pela diversidade cultural e humana.

O que leva Muller *et al* (2009) a fazer a seguinte afirmação:

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (MULLER *et al*, 2009, p. 128).

Neste sentido, o presente artigo é fruto das angústias que emergiram ao longo de nossas experiências profissionais e pessoais, principalmente, enquanto docentes no ensino público do estado de Mato Grosso, onde à medida que líamos e lecionávamos, sobretudo em relação ao pensamento histórico dos estudantes, a participação dos negros nos conhecimentos elencados nos manuais didáticos de história, bem como as relações raciais no Brasil, percebíamos frequentemente, a associação das pessoas negras a escravidão. Diante disso, as leituras do referencial do campo da Educação Histórica inspiraram-nos a investigar de que forma essas ideias se constituem na cognição histórica de jovens estudantes do ensino médio.

Assim, a partir do contato inicial com a concepção de Educação Histórica e de posse de uma leitura prévia, surgiu o interesse em perceber os conhecimentos históricos de estudantes, por meio das protonarrativas sobre o continente africano, e substantivos como a escravidão, o tráfico negreiro e a influência e relação entre o Brasil e a África. Para isso, a educação histórica, sob perspectiva da Cognição Histórica situada (SCHMIDT, 2008) é utilizada como aporte teórico e metodológico considerando a importância de perceber as carências de orientação temporal que trazem a necessidade de práticas que proporcionem aos alunos o desenvolvimento dos princípios cognitivos na aprendizagem histórica.

Neste sentido:

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro [...] (SCHMIDT; BARCA e MARTINS, 2011, p. 36-37).

Para dar início à compreensão desta problemática, o estudo utilizou a pesquisa qualitativa, por considerarmos ser a mais adequada para compreender as questões particulares que não são quantificáveis, tais como: sentimentos, atitudes, crenças, desejos e significados (Minayo, 2011). E fundamentados nesta metodologia, buscamos apresentar os resultados parciais de uma investigação das narrativas históricas de 15 alunos da turma de segundo ano noturno, do Ensino Médio Inovador, pertencente a uma escola da rede pública estadual do município de Rondonópolis-MT. Neste sentido, num primeiro momento foi aplicado um questionário investigativo com perguntas abertas contendo 05 questões dissertativas, que permitiam expressar narrativamente as ideias.

Vale ressaltar, que as questões foram elaboradas com base no capítulo 03 do livro didático adotado pela escola e utilizado pelos estudantes, intitulado “Da África para o Brasil: tráfico negreiro”, da obra Conexão com a História, autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira (2013). Porém, o questionário foi entregue aos estudantes sem a realização de nenhuma discussão prévia sobre o assunto. Assim como nos preocupamos em preservar o nome da escola e dos estudantes pesquisados, conforme combinado com os mesmos, a fim de evitar com a exposição possíveis constrangimentos, críticas e pré-julgamentos sem a devida

compreensão de todas as problemáticas que envolvem a vida dos envolvidos, e consequentemente dos resultados coletados.

As perguntas foram estruturadas da seguinte forma: 01-Quais os principais conhecimentos/saberes que você possui em relação ao continente e a população africana? Caso possua, onde os obteve?; 02-Comente sobre a seguinte indagação: é possível perceber alguma relação entre o Brasil e a África? E se essa relação influencia a nossa sociedade; 03-A escravidão influenciou o processo de formação histórica do Brasil? Justifique sua resposta; 04-Quando se fala em escravidão, o que lhe vem à cabeça? 05-Você acha importante estudar a vinda dos povos africanos escravizados para o Brasil? Justifique sua resposta.

As análises das narrativas dos estudantes

Ao analisarmos as protonarrativas descritas pelos estudantes nos questionários, constatamos características semelhantes em todas as respostas que retratam a presença da História tradicional, eurocêntrica e discriminatória. Como também a nitidez na crença da não existência de uma África e de seus povos como portadores de riquezas, alegrias, sabedoria, beleza, encantos e demais qualidades positivas.

Na pergunta nº 01 sobre os conhecimentos/saberes que possuem em relação à África, foi constatada a relação com aspectos negativos, principalmente os conceitos de escravidão, pobreza e fome. Conforme demonstrado na narrativa do estudante G.J. A: “É um continente muito pobre no qual muitos se arriscam saindo de lá para ter uma melhor condição de vida”.

Entre os 15 estudantes pesquisados, somente um mencionou a importância cultural. Ao indagar onde obtiveram tais conhecimentos, dos 05 estudantes que responderam 04 disseram ter aprendido na escola, e somente um em jornais.

É algo preocupante o quanto os conceitos de África, escravidão, pobreza e cor da pele estão associados. Neste sentido:

Majoritariamente, há uma insistência na associação de personagens negros à delinquência, às drogas, à escravidão, à miséria, ao lixo, ao abandono e com frequência, as referências lhes são feitas pela cor, não pelo nome. A cor preta ainda está associada ao chimpanzé [...] (COSTA, 2007, p. 03).

As representações nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, em sua grande maioria, são de cunho pejorativo e em situações desfavoráveis, demonstrando inferioridade e precários estudos das contribuições culturais e científicas da população negra, pois sua trajetória histórica está atrelada a servidão e ao trabalho escravo. Assim, pouca coisa é descrita sobre o protagonismo negro, que é ocultado por ideologias que pregam a superioridade racial de forma natural e conformista (MUNANGA, 2005).

Em relação à pergunta nº 02 se conseguem identificar a relação entre o Brasil e a África, é perceptível a dificuldade em responder a questão, seis dos estudantes não souberam descrever, e alguns disseram que observam devido à cor da pele, que demonstra a existência de um parentesco. A maioria das respostas mencionaram conceitos negativos, e somente duas elencou as contribuições culturais. A narrativa do estudante L.F.M.F exemplifica o que a maioria descreveu: “Sim, porque no Brasil atualmente muita gente, infelizmente passa necessidade e na África também [...]”.

A atuação dos estereótipos acarreta consequências prejudiciais para a nossa história e cultura, principalmente aquelas reforçadas pelos meios de comunicação. Quanto a isto Munanga considera que:

Muito do que conhecemos da África chega até nós pelos meios de comunicação de massa. Filmes como os de Tarzan e outros popularizados no cinema e na TV trazem para nós imagens distorcidas do povo africano, de suas tradições e sabedoria. De modo geral, os personagens brancos são os que levam saberes, a religião e a cultura que deve prevalecer. Também ensinam os modos de organizar as sociedades, as formas de cultivar a terra, de preservar o meio ambiente e a saúde às pessoas negras que nada ou pouco sabem. Reportagens e documentários nos mostram pequenas parcelas da incrível diversidade cultural deste imenso continente ou apenas os aspectos curiosos destas culturas. Muitas das imagens e textos que chegam até nós reduzem todo o legado histórico e de sabedoria produzido há milhares de anos por variados povos que lá habitam ou habitavam. (MUNANGA, 2005, p. 32).

As dificuldades em descrever a relação entre o Brasil e África são os reflexos das visões construídas durante séculos, onde a Europa aparece como a sociedade ideal, totalmente ao inverso da África, que é vista pelos meios de comunicação como selvagem, pobre, doente e miserável, ocultando assim, suas riquezas e diversidades. Um exemplo disso é a transformação do Egito numa civilização europeia, onde a indústria cinematográfica produz filmes com praticamente todos os

personagens de pele branca. Fazendo com que muitas pessoas não saibam da sua verdadeira localização geográfica e origem étnica.

A civilização egípcia foi uma das mais impressionantes que já existiu, produzindo conhecimentos que nos favorecem até hoje, especialmente na medicina e engenharia. Logo, admitir que uma civilização negra possa ter sido a mais criativa até o momento, é uma afronta para o grupo dominante. E essa distorção que prevalece nos principais meios de comunicação faz com que perpetue certo orgulho em afirmar a descendência europeia, mas semblantes de constrangimento e vergonha em admitir possuir parentesco africano.

Já a pergunta nº 03 sobre a influência da escravidão no processo histórico do Brasil, notamos também expressiva dificuldade em respondê-la, pois 12 deles responderam que sim, mas demonstram confusão e dúvidas nas respostas, mencionando apenas o trabalho forçado e sofrimento. Apenas 02 deles mencionaram a formação da sociedade e a história do país. A narrativa do estudante G.A.F, possui uma carga muito forte de preconceito, pois expressa o quanto a etnia negra é associada de forma consciente e inconscientemente aos aspectos maléficos e deprimentes: “ Não, porém o Brasil tinha capacidade de se formar normalmente, porém não precisava de escravos para formar um Brasil decente, e sim de cabeças que pensavam no próximo para formar um Brasil melhor”.

Sobre esse tópico Munanga et al (2005, p.103), salienta que:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma forma mais eficaz de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso.

Além do mais, é explícita a permanência das práticas discriminatórias e racistas em nosso país, porém muitas delas passam despercebidas, ou são consideradas brincadeiras inofensivas. O preconceito é naturalizado e mascarado nas relações sociais, no intuito de fazer com que o ofendido sinta-se ignorante e complexado. Por isso caso conteste, é forçado pelo sistema ideológico entranhado em nossa cultura,

a permanecer em silêncio alimentando e mantendo sentimentos de baixa estima e de auto-rejeição.

Desde criança entramos em contato com histórias de ficção que moldam o imaginário, onde os heróis, deuses, sábios, ricos e príncipes possuem as características do branco, que é o detentor oficial do progresso, criatividade e dos aspectos positivos. Enquanto o vilão, pobre, demoníaco, atrasado e animalesco são características imputadas aos negros, que é detentor dos aspectos negativos e desprezíveis da humanidade.

Com isso, crescemos acreditando que tudo faz parte do destino e foi produzido naturalmente. A cor da pele define suas qualidades e destino, como se fosse uma marca que transmite sorte aos claros, e maldição aos escuros. Nascer negro significa carregar o peso e a dor ocasionados pela escravidão.

Sobre essas questões Gonçalves (2007, p. 21) esclarece que:

[...] os discursos do passado continuam ajustando-se às realidades presentes, de modo que, com nomes e roupagens novas, ainda sobrevivem [...], podendo ser apreendidos, nas falas, nas atitudes, nos gestos dos professores e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Na pergunta nº 04 sobre a ideia que possuem sobre o termo escravidão, todas as respostas mencionaram os aspectos negativos: vergonha, trabalho forçado, castigos, sofrimento, fome, desemprego, crueldade, pobreza, mortes, tráfico e navios negreiros. Esses pensamentos carregam a carga traumática que o sistema escravocrata acarretou para a nossa sociedade, principalmente para os afro-brasileiros, que buscam esquecer suas origens negando e afastando-se da negritude. É o que demonstra a resposta da estudante D.S: “Pessoas negras que já foram escravizadas e que não tiveram oportunidades para fazer algo, porque eram obrigadas a trabalhar de graça sem nenhum recurso”.

Quanto à pergunta nº 05 sobre a relevância de se estudar a vinda dos povos africanos escravizados, a maioria acredita que é importante conhecer o passado, os costumes e a história do Brasil. Somente um dos estudantes não acha interessante estudar o passado. A resposta do estudante M.A ilustra o que a maioria expressou: “Sim, pois acho muito importante estudar a vinda desses povos escravizados para o Brasil, porque eles sofreram muito”.

A análise das narrativas evidencia que a história da escravidão está entranhada nos manuais didáticos, bem como na memória coletiva e individual, entretanto a História e cultura da África e afro-brasileira ainda permanecem superficiais.

Para Freitas e Jesus (2011, p.10):

[...] a história da África não faz parte dos currículos dos livros didáticos, mesmo com a lei 10.639/2003 que torna obrigatória o ensino da África e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, os livros não contemplam esse conteúdo deixando a critério dos professores que na maioria das vezes não tem informação para buscar a complementação dessa temática.

Quando realizamos a escolha do material didática enviado pelo Ministério da Educação - MEC, constatamos o quanto o conteúdo sobre a África continua solto, geralmente sem associá-los aos povos da antiguidade, que considerados o alicerce da sociedade atual. A presença do negro se faz restrita ao Egito, a escravidão e ao processo de independência. Reinos de suma importância não são mencionados. É importante frisar que já existem muitas obras buscando cumprir a lei, mas os avanços ainda estão limitados e reduzidos.

A formação dos profissionais da educação possui carências, pois permanece o olhar sobre o negro a partir das datas comemorativas dos dias 13 de Maio e 20 de Novembro, remetendo a atividades culturais e folclóricas. Assim, o trabalho constante e corriqueiro está pautado no viés tradicional, classificatório e segregacionista.

As respostas deixam claras que a visão sobre a África e o negro estão relacionadas ao passado escravocrata e desumano, pois o protagonismo negro não foi ressaltado em nenhuma das narrativas, por conta da sua ofuscação pelas imagens negativas referentes à dor e sofrimento que ainda perduram em nosso meio.

Sabemos que o continente africano possui problemas sociais, econômicos, políticos, entre outros, mas isso é generalizado, e faz com que associe somente a conceitos negativos, construídos desde os períodos das grandes navegações e do processo colonial. Os países ricos também enfrentam problemáticas em todas as estruturas que regem a sociedade, e apresentam índices de desigualdades. Mas em muitos territórios tais fatos são simplesmente ocultados pela grande mídia, um

exemplo disso são os Estados Unidos da América, pensado por muitos brasileiros como a terra de oportunidades, por reinar uma crença de que lá não tem pobreza e desemprego.

Num segundo momento, ocorreu a mediação do professor por meio da aula expositiva dialogada, partindo de conceitos elencados a partir das narrativas preliminares dos estudantes, tendo como fonte o capítulo do livro didático que aborda o tráfico negreiro e os impactos da escravidão na formação histórica do Brasil, intitulado “Da África para o Brasil: tráfico negreiro”. Também foram utilizadas como estratégias metodológicas, a dinâmica em grupo denominada GVGO - Grupo de Verbalização e Grupo Observação (FONSECA, 2008); atividades no caderno contendo oito questões de compreensão; pesquisa com palavras-chave no laboratório de informática; exposição do filme “Quanto vale ou é por quilo” (2005), e, por fim, bem como o relatório descritivo do mesmo.

Os resultados apresentados durante este segundo momento, demonstram ainda certa dificuldade em compreender as mudanças ocorridas e desvincular-se dos conceitos pejorativos associados ao negro e a África. Alguns dos alunos afirmam que tudo o que aprenderam foi adquirido na escola e jornais. Referente ao filme, não foi constatado a realização de uma analogia entre o tráfico de escravos e a atual exploração. Entretanto com a realização da dinâmica houve estudantes que destacaram alguns conceitos como racismo, cotas raciais, preconceito por meio das redes sociais e a mídia, mas sempre referindo-se ao negro como alguém distante da sua realidade, ou seja o “outro”.

De acordo com Schmidt, Barca e Rezende (2011), Jorn Rusen ao fundamentar a consciência histórica, esforça-se para desvincula-se do eurocentrismo, pois percebe que a contraposição entre os seres humanos é resultado de uma aprendizagem histórica incompleta, tendenciosa, unilateral e que distingue e marginaliza a participação dos povos e culturas. Por isso, incomoda-se com a didática da história e consequentemente os processos de aprendizados.

Tanto a formação dos professores, como os livros didáticos sempre estiveram pautados nos modelos predominantes da história tradicional, tornando-se elementos de divulgação dos sistemas ideológicos presentes nas narrativas tendenciosas e partidárias.

Para Schimidt, Barca e Rezende (2011, p.44):

[...] Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Portanto, a constatação dos dados evidencia a urgência da utilização na sala de aula de métodos de investigação histórica, articuladas as narrativas históricas dos estudantes, pois indica a necessidade de formação do pensamento histórico por meio da consciência histórica. Sendo perceptível os princípios cognitivos da experiência e interpretação, enquanto prevalece a ausência de orientação. É necessário e urgente estabelecer relações entre os saberes científicos e os escolares, pois a prática da cognição histórica desvincula os parâmetros ligados à memorização de conteúdos e, conseqüentemente, enfraquece as barreiras que desvinculam as experiências de outrora com o que se é vivido e planejado futuramente.

Percepção da Educação Histórica

Ao utilizarmos a Educação Histórica amparados no viés da cognição histórica situada, com o intuito de compreender os conhecimentos históricos elencados pelos estudantes, percebemos que aprender história está além de memorizar fatos e datas, mas interpretá-los para criar ideias e ações que possam melhorar o presente e planejar o futuro.

Diante isso, as protonarrativas dos estudantes demonstram carência de orientação temporal. Visto que quase todos eles não conseguem estabelecer uma ligação entre o tráfico negreiro e a presença da cultura africana e afro-brasileira em nosso meio, pois os principais elementos presentes nos dados obtidos são: aprendizagem tradicional; África é relacionada aos aspectos negativos; estereótipos ligados ao passado; não apareceu o protagonismo negro, mas a submissão; o negro é sempre o outro; preconceito, racismo e discriminação e a reprodução de conhecimentos.

Apesar de mais de 10 anos da implantação da Lei 10.639/03, é evidente na narrativa dos estudantes a continuidade do ensino tradicional, que é baseado na memorização dos conteúdos voltados somente para o passado, com a ideia de

sociedades avançadas em detrimento das consideradas atrasadas. Assim, o passado ainda é transmitido sem nenhuma relação com a vida e a sociedade dos estudantes afro-brasileiros, que inconscientemente referem-se ao negro como alguém exterior a ele, o outro. Como também, não conseguem estabelecer nenhuma relação significativa entre o Brasil e a África sem referir à cor da pele.

Dessa forma, constatamos que a cor da pele é o principal elemento que caracteriza a inferioridade da população negra, transformada em estigma, e na visão dominante o continente africano influencia o Brasil, especificamente, a partir do tráfico negreiro e da escravidão. Além disso, diante de tantos atributos negativos que ofuscam qualquer atuação e somente de posse de conhecimentos distorcidos, torna-se difícil para o sujeito definir algo substancial que esteja no presente, exceto conceitos envoltos de negatividade, tais como desemprego, pobreza doenças e migração.

Além disso, os níveis cognitivos dos estudantes apontam a presença marcante de ideias negativas sobre a África e o negro, e de uma aprendizagem ainda distante do tempo presente. E isso nos permite constatar que o ensino de História possui pouco sentido na vida dos estudantes, pois praticamente não conseguem utilizar a aprendizagem para orientação e percepção dos aspectos positivos.

Segundo Schmidt (2009) o historiador e filósofo Jorn Rusen afirma que os princípios da cognição histórica situada estão ancorados nas dimensões da aprendizagem histórica compostas pela experiência, orientação e interpretação:

Nesta perspectiva, aprender história significa contar a História, isto é, significa narrar o passado a partir da vida no presente. O principal objetivo é elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e, também, organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente (SCHMIDT 2009, P. 37).

Assim, a História é uma ciência em constante construção, transformação e mudanças, que não se enquadra a concepção de verdade única, mas a compreensão dos fatos sobre diferentes pontos de vistas para ser observado, analisado e interpretado. Ajudando nas conquistas do presente e consequentemente possibilitando favorecer o futuro.

A cognição histórica situada visa contribuir para o ensino e a aprendizagem de modo dinâmico, eficiente e soberano, com a finalidade de possibilitar significativas contribuições para a vida dos sujeitos tanto no sentido individual, como no coletivo,

quebrando as barreiras das distinções que hierarquizam e separaram, e consequentemente provocando sua expansão e abrangência para todos os indivíduos e sociedades, independentemente dos traços étnicos-culturais, das crenças, origem e posição social.

Considerações Finais

Os resultados parciais da pesquisa denunciam que o Ensino de História, cultura e literatura africana e afro-brasileira carecem de valorização e reconhecimento, pois permanece sendo tratado com precária visibilidade e valor. É sabido que o negro continua aparecendo nos livros didáticos associados à escravidão, e este é um dos fatores que reflete diretamente no seu desempenho escolar e nas baixas posições ocupadas no mercado de trabalho, incidindo diretamente na situação econômica e sociocultural. Por isso a emergência da aplicação de políticas públicas para eliminar a expressiva desigualdade existente entre os povos e estabelecer de fato a democracia e cidadania de caráter universal. (MUNANGA, 2005).

A deficiência na historiografia voltada para a consciência histórica da etnia negra é refletida nos processos de formação de professores, principalmente dos historiadores. Mesmo com a aplicação da Lei 10.639/03, percebemos enorme carência de orientação, pois é nítida a presença de um ensino excludente e partidário.

A aprendizagem da história não pode ser limitada ao mero conhecimento do passado, pois a consciência histórica permite compreender o presente e presumir o futuro. Portanto, caso os historiadores abordarem as três dimensões do tempo, possibilitará o enfraquecimento e até mesmo a extinção das barreiras que sustentam a história tradicional e as ideologias excludentes. (SCHIMIDT, BARCA e MARTINS, 2011).

Apesar de haver narrativas que descrevem direta e indiretamente sobre importância da cultura e história africana e afro-brasileira, é certo afirmar que são incipientes em vista das que denunciam a desigualdade no ensino, com a omissão das contribuições dos povos africanos e seus descendentes.

O peso do racismo, discriminação e preconceito ainda impede o estudo de conhecimentos e reflexões que promovam a história e cultura de todos os povos. Como também, a relação entre teoria e prática. Dessa forma, discutir os processos

de aprendizagem histórica por meio da investigação das narrativas históricas, possibilita compreender o passado, relacionando-o com o presente e perspectivando a projeção do futuro.

Referências

ALVES, Alexander; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a história**: da colonização da América ao século XIX. 2ªed. São Paulo, vol. 2: Moderna, 2013.

COSTA, Cândida Soares da. **O negro no livro didático da língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores. (Coleção Educação e Relações Raciais, 3) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

FONSECA, Tania Maria de Moura. **Ensinar e aprender**: pensando a prática pedagógica. PONTA GROSSA, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf>>. Acesso em: 9 mar.2016.

FREITAS, Madalena Dias Silva; JESUS, Natal Ferreira. População negra brasileira: reflexo e imagem no livro didático. In: **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. IV. 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/historia/co/435-1101-1-SM.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. – (Coleção Educação e Relações Raciais, 7) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. et al. **Educação e diferenças**: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

HISTÓRIA DIFÍCIL: CONCEITO HOLOCAUSTO NO BRASIL E HISTÓRIA LOCAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO RELATO ORAL E INVESTIGAÇÕES

Jucilmara Luiza Loos Vieira-UFPR⁵
Jucilmaravieira@gmail.com

Resumo: O artigo mostra os resultados de um trabalho de pesquisa a partir de relatos orais, constituindo-se elemento para compreender como os jovens transformam estas fontes em processos constitutivos para a aprendizagem histórica. A investigação feita com estudantes do terceiro ano do ensino médio, relaciona-se a história difícil, ao qual, a partir do conceito holocausto no Brasil, buscou-se estudar a história local – Sanatório Pinheiros, em São José dos Pinhais, desativado no ano de 2004, tendo como foco o resgate histórico por meio do relato oral (entrevista aberta) e investigações para a produção de narrativas. A pesquisa propiciou algumas conclusões acerca de como os jovens organizam a aprendizagem histórica, por meio de relatos orais.

Palavras-chave: Educação Histórica. Relatos Orais. Fonte Histórica. Narrativa histórica. Aprendizagem Histórica.

Introdução

A pesquisa realizou-se com base no curso “*A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*”, ministrado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt - Universidade Federal do Paraná, Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná e Secretaria Municipal da Educação de Curitiba .

As reflexões aqui apresentadas, inserem-se em investigação efetivada com alunos do terceiro ano do ensino médio, em colégio na região metropolitana de Curitiba, sobre relatos orais como fonte, para o ensino de história; visando perceber como os jovens conseguem a partir dos relatos orais constituir elementos importantes para a aprendizagem de história.

O percurso da investigação foi de natureza da pesquisa qualitativa e o processo foi realizado a partir de duas etapas: o primeiro momento, que diz respeito

⁵ Mestra em Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação da UFPR. Formada em Filosofia- UFPR. Professora Especialista em História e Filosofia da Ciência pelo IBPEX. Especialista em Psicopedagogia pelo IBPEX e Professora PDE de história da Rede Estadual de Educação do Paraná-SEED.

aos passos das produções dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, acerca do Sanatório Pinheiros, onde tem-se uma subdivisão em quatro fases: coleta de materiais, contato com pessoas, entrevistas e a produção de respostas narrativas em questionário de metacognição. O segundo momento, parte da categorização dos resultados da primeira etapa, onde foi possível estabelecer como ocorre o processo de construção do conhecimento histórico nos jovens, a partir dos relatos e das categorias organizadas por eles e a construção de um conceito para relato oral para a aprendizagem histórica.

Nas considerações finais foi possível apresentar os resultados desse trabalho de pesquisa apontando contribuições para a aprendizagem histórica no domínio da Educação Histórica.

A importância dos relatos orais para o ensino de história

No que se refere a utilização de relatos orais para o ensino de história, pode-se aferir que eles são uma forma metodológica de pesquisa que se fundamenta em fontes orais. Estas fontes expressam a experiência humana no tempo, de maneira que o relato oral pode ser entendido como um testemunho de um fato passado. Segundo Schmidt e Cainelli (2012, p. 162), as fontes orais dividem-se em histórias orais de vida e depoimentos orais.

história oral de vida constitui-se de vários tipos de relatos dos sujeitos históricos, acerca da própria existência, pelos quais se põem conhecer suas relações com seu grupo de pertencimento, de profissão, de classe e da sociedade em que vivem, instituindo-se como importantes memórias sobre o passado. Outra modalidade são os depoimentos orais, próprios para a obtenção de dados informativos e factuais, bem como testemunho dos entrevistados sobre determinadas situações vivenciadas por estes (SCHMIDT e CAINELLI, 2012,p.162).

Configuram-se fontes orais, a partir de um estímulo produzido inicialmente pelo pesquisador, que consegue buscar no entrevistado e em seu relato referências objetivas sobre acontecimentos, esclarecimento de fatos naquilo que se deseja investigar e coletar dados. Os relatos orais conforme o método investigativo, direcionam a novas investigações ou conduzem a evidências. A evidência pode ser entendida como a interpretação da fonte, é a fonte explicada, decodificada e

comentada. Segundo Ashby, a evidência histórica parte da investigação das questões históricas. De acordo com a autora,

o conceito de evidência histórica deve ser desenvolvido pela exploração da natureza das questões históricas e a forma pela qual eles organizam os parâmetros para o tipo de evidência nas quais as respostas a essas questões possam estar baseadas, e na habilidade da evidência em sustentar o peso de qualquer afirmação que seja feita. (ASHBY, 2006, p.156)

A história por meio de relatos orais, conduz a evidência histórica, pois permite a interpretação, a decodificação, a explicação e o argumento. O relato oral, pode trazer memórias que possibilitam compreender, esclarecer ou mesmo interpretar determinados acontecimentos de uma sociedade ou tempo histórico, devendo ser tratado com o mesmo rigor de outras fontes documentais. Quando os relatos orais advêm de pessoas que fizeram parte de uma história, vivenciaram certo tempo, eles objetivam um estudo da história ainda mais significativo, auxiliando a apreensão do passado e sua relação com o presente. Para tanto, o relato oral deve ser um instrumento de investigação a partir de suas próprias condições de produção, ou seja, o processo do relato oral se faz a partir da seleção dos depoentes, daquilo que se deseja do tema, da reescrita das falas, da interpretação e da construção da narrativa com base nos dados recolhidos. É importante lembrar também que o relato oral está ligado a uma memória coletiva e a sua forma de narração passa a ser significativa quando trabalha a experiência temporal, atribui-se a isto um caráter interpretativo, onde muitas vezes, o passado não é esclarecido totalmente, mas de uma forma subjetiva.

Ao ser trabalhado a subjetividade no relato oral, torna-se fundamental que seja realizada a comparação com outras fontes orais e o diálogo entre estas, com a finalidade de alcançar a objetividade histórica.

Uma outra questão a ser observada, é que a história que aparece nos relatos orais é vista como uma história já construída, de acordo com a ótica do depoente, mas que necessita de interpretações alcançadas por intermédio da argumentação. Neste ponto, quando se trabalha o relato oral, este clama para a construção de contextualizações, podendo o relato oral estar concentrado de emoções, que podem ser boas ou más e possibilitam revelar o encoberto ou pelo menos parte dele, originando aí um novo ponto de partida para futuras investigações.

No trabalho com relatos orais, há casos em que se pode explorar acontecimentos históricos que muitas vezes não são tratados de forma clara pela sociedade, com o seu merecimento ou importância, caso este de histórias difíceis, em que a sociedade faz questão de calar, esconder, mascarar, invisibilizar ou mesmo ignorar.

Algumas histórias podem ser consideradas difíceis, pois acarretam pesos sociais ou produzem sentimentos nos envolvidos, consolidando-se complexas para discussões, no entanto, necessitam ser trabalhadas, pois conseguem trazer um aprendizado se desenvolverem relações significativas e de sentido .

Conforme Bodo Von Borries (2016, p.32), “a história só é aprendida de forma eficaz sob três condições: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções negativas ou positivas - e se é relevante na vida”. Neste sentido, relatos que trazem esta ligação de presente ao passado, emoções e importância, acabam sendo uma boa fonte para a aprendizagem histórica, uma vez que conduzem a argumentação, a respostas e conclusões diferentes sob um mesmo assunto, construindo assim, múltiplas perspectivas de se ver um fato ou acontecimento histórico. Contudo, deve-se salientar que estas várias perspectivas não signifiquem mera conclusão sem uma reflexão mais profunda, ou seja, que não consista apenas em opinião sobre, mas sim, o início para um processo investigativo e de raciocínio, conduzindo a resultados inovadores.

Nesta ótica, o relato oral para ser fonte histórica, tem que trazer sentido e significado. Significado no relato oral é a maneira pela qual ocorre uma motivação para buscar o sentido, é também uma maneira pelo qual um acontecimento ou pessoas tem lugar em nossa vida. Já o sentido por sua vez, é uma forma de orientação, é um transportar-se até determinada situação a partir do meu presente e que pode ser por meio do relato. É ver-se no passado a partir do presente, perspectivando esta ação no futuro. Segundo Schmidt (2016)⁶, “o sentido é quando elabora-se um pensamento que vai ao passado, relaciona ao presente e faz uma prospecção de significados entre a nossa vida e a do outro”, é a direção a ser seguida, a trajetória que me permite tirar conclusões. Nesta ordem, as temáticas da humanidade no tempo, conduzem a este transportar-se com a busca de orientação.

⁶ Schmidt (2016) - Comunicação oral proferida no Curso “*A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*”.

É possível dizer também, que o relato oral nos remete a uma representação, é um elemento memorativo com sentido e significação, conduzindo a uma memória histórica, ele tem a capacidade do movimento do ir e vir. Neste aspecto, o relato oral é essencial para o aprendizado histórico, pois consegue resgatar e transmitir a construção de sentido sobre a experiência do homem no tempo. Conforme Rüsen (2015, p.43), é da experiência interpretada no tempo, na orientação temporal, que surgem as motivações para o agir humano, ou seja: “o sentido é conferido pela experiência de uma mudança temporal”, que coloca em xeque a vida dos sujeitos humanos e demanda de interpretação em uma orientação para a existência humana (RÜSEN, 2015, p. 43); em outras palavras é buscar conhecer-se a si mesmo a partir de uma interpretação, que conduza a uma compreensão do mundo humano em uma organização temporal. Segundo Rüsen (2015, p.43), “Sentido é uma conexão interna entre quatro atividades: percepção, interpretação, orientação e motivação”.

Com base na teoria de Rüsen (2015), acerca do sentido e na definição de Schmidt e Cainelli (2012), sobre história oral, pode-se construir um conceito para relato oral para a aprendizagem histórica.

Relato oral é a forma pela qual o ser humano consegue expressar com sentido e significado a experiência humana, dentro de um processo temporal que é interpretativo.

Em outras palavras, o relato oral histórico constitui a forma de expressão que revela como os homens atribuem o sentido e o significado, quando conseguem ir até o passado, arrolam estes acontecimentos ao presente e relacionam a ações futuras interligando vidas e histórias.

Relato de experiência metodológica a partir do relato oral

Com a finalidade de trazer o passado ao presente, relacionando-o com sentido para os estudantes, foi escolhido o conteúdo substantivo Holocausto, por tratar-se de um assunto que faz parte dos conteúdos curriculares, dando ênfase ao Holocausto no Brasil, assunto que poucos estudantes conhecem e que pode estabelecer uma relação direta com o conteúdo geral, por tratar-se de uma história difícil.

Foi realizada uma investigação oral das ideias prévias dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, sobre o que sabiam acerca do tema. Palavras como

maltrato, desumanidade, insanidade, medo, tristeza, angústia, descaso, atrocidades e poder, apareceram nas verbalizações, mas os estudantes desconheciam que pudesse ter havido holocausto no Brasil, achavam que estava relacionado ao holocausto nazista, o que demandou em uma carência sobre o assunto, que passou a ser explanado.

A explicação do conteúdo Holocausto no Brasil, foi realizada a partir do livro de Daniela Arbex, Holocausto brasileiro (2013), a fonte inicial foi uma fotografia - p.62, em que apareciam os sujeitos da tragédia histórica. Pela foto os jovens deveriam interpretar o que achavam que a foto representava, uma vez que ainda não tinham o conhecimento do que se tratava. Alguns jovens esboçaram várias explicações acreditando tratar-se de escravos do período imperial, outros imaginavam que fossem mendigos, outros diziam ser povos em situação de guerra de outros países, fugitivos, mas nenhuma das respostas aproximava-se do que realmente a imagem representava. Na sequência, foi feito a leitura do prefácio do livro e a surpresa e indignação começou a ser estampada nas faces dos estudantes. Foi realizada a intervenção metodológica com explicação. O segundo momento foi a leitura do capítulo IV - a venda de cadáveres, relatos, pois trazia informações dolorosas, a fim de verificar como os estudantes reagem e se faziam ligações com o holocausto nazista. A partir desta leitura foi realizada algumas perguntas à fonte, de interpretação e indicadores. Os jovens conseguiram situar-se temporalmente, relacionar por similaridade a questão dos pacientes serem trazidos de trem ao Sanatório, o que também acontecia nos campos de concentração nazista e o derretimento dos corpos em putrefação para eliminar provas. Na sequência foi dividida a sala em grupos e cada grupo ficou responsável pela leitura de um capítulo para apresentar à turma. Após as apresentações que foram muito proveitosas, pois o conteúdo instigou a curiosidade dos jovens e formulou ideias acerca do holocausto nazista e da relação com o holocausto brasileiro em outro período histórico, mas com algumas semelhanças, alguns estudantes quiseram saber se houve maltrato aos internos do Sanatório Pinheiros em São José dos Pinhais, pois fizeram analogia do hospital psiquiátrico existente antigamente no município, ao hospital de Barbacena, citado na fonte em estudo e porquê o município procura esconder que no local do Shopping havia um hospital sanatório. Partindo da dúvida e da carência de orientação histórica, iniciou-se o processo de investigação.

A pesquisa fundamentou-se a partir das entrevistas abertas, feitas com pessoas que conviveram com o extinto Sanatório Pinheiros: pacientes, enfermeiros, parentes de pacientes, funcionários e autoridades, como a igreja e o prefeito do município por meio de relatos orais, além de fontes (documentos) no museu local.

Participaram da primeira fase da pesquisa, 120 estudantes do 3º ano do ensino médio por blocos do período da manhã em colégio estadual da região metropolitana de Curitiba e os entrevistados.

Inicialmente o trabalho teve algumas etapas realizadas pelos jovens:

- 1) Busca de materiais no museu, biblioteca e arquivos do município sobre a história do antigo hospital psiquiátrico, designado de Sanatório Pinheiros.
- 2) Localização de pessoas que tiveram contato mais próximo com o sanatório Pinheiros: médicos, enfermeiros, funcionários, pacientes e parentes de internos.
- 3) Entrevista realizada com as pessoas localizadas - relato oral, que foi gravada ou filmada e apresentada em sala de aula aos demais colegas.
- 4) Produção de respostas narrativas em questionário investigativo, acerca das etapas e do processo da pesquisa- metacognição.

Posteriormente foi realizada a análise dos dados e considerações no que concerne ao processo de aprendizagem histórica.

Desenvolvimento da pesquisa

Da busca de informações no museu, biblioteca e outros órgãos, os estudantes constataram que há pouquíssimos registros sobre a história do sanatório, portanto, foi necessário o resgate histórico a partir das entrevistas orais, (modalidade entrevista aberta), que foram realizadas pessoalmente ou por telefone em alguns casos. Os jovens buscaram em vários lugares informações em como localizar as pessoas que tiveram contato com o antigo hospital psiquiátrico, depois de tecerem um primeiro contato, organizaram a entrevista e partiram para a ação esperada- o relato oral, que foi gravado e filmado, com a devida permissão e posteriormente apresentado à turma com uso de recurso Datashow. Os jovens localizaram mais de quarenta pessoas, apenas vinte e cinco delas se comprometeram a dar o depoimento oral.

Das 25 pessoas entrevistadas, surgiram algumas informações:

Condição do entrevistado	Número de pessoas entrevistadas
Auxiliar de enfermagem ou enfermeiro(a)	9 pessoas
Serviços gerais- limpeza – cozinheiro(a)	7 pessoas
Parentes ou internos do hospital	6 pessoas
Funcionário(a) administrativo	1 pessoa
Autoridades (prefeito e padre)	2 pessoas

Segundo os entrevistados: os pacientes eram abandonados, o hospital funcionava em épocas como depósito de internos (família não queria mais). Havia pacientes de diferentes níveis sociais atendidos. O hospital atendia pacientes esquizofrênicos, drogaditos, alcoólatras e psicóticos. Alguns funcionários relataram que pacientes eram educados, mas agressivos. Muitos pacientes foram depositados nas ruas após desativação do prédio. Havia a ala das mulheres, chamada de terrível devido as lamentações das internas. Funcionários tinham que se cuidar para não apanhar dos pacientes. Pacientes contam que tomaram remédios fortes e que não se lembravam do que acontecia naquele tempo. Funcionários relatam a existência do túnel subterrâneo que ligava a igreja matriz ao sanatório e a um casarão de propriedade do prefeito e à prefeitura. Funcionários contam sobre a agressividade dos pacientes. Histórias de pacientes que se suicidavam ou cometiam crimes. Histórias que envolviam crime de abuso sexual contra as internas. Histórias de pacientes que envolviam situações de tragédia ou de comédia.

Com base nos relatos mostrados em sala pelos estudantes e apresentados em recurso multimídia, os jovens foram apontando que havia diversos tipos de relatos e foi possível elencar com os estudantes algumas categorias:

Relatos de situação profissional.
Relatos de situação pessoal
Relatos de fatos reais
Relatos de histórias cômicas

Relatos de histórias trágicas

Nestas categorias, os jovens foram separando os relatos orais que eles lembravam e se destacaram, ou seja, que chamou mais a atenção.

Sobre os **Relatos de situação profissional**, selecionou-se algumas considerações de alguns entrevistados: “o prédio foi construído em 1900 e funcionou como colégio até 1960. A partir de 1970 passou a ser hospital sanatório Pinheiros. Em 11 de agosto de 2004 o hospital foi desativado e o prédio foi vendido para o dono do Shopping Müller” (Joaquim-funcionário). “Muitos funcionários não deram entrevistas por medo de represálias” (Maria Bernadete). “Alguns funcionários relataram que foram procurados pela administração do antigo hospital e tiveram que prometer sigilo sobre o que vivenciaram no sanatório” (Margarida-enfermeira). “Quinhentos e oitenta e quatro pacientes foram dispensados e uma grande quantia de pacientes foi lançada nas ruas, com o fechamento do hospital. Cerca de trezentos funcionários foram demitidos” (Josefa-funcionária). “Funcionários dizem que nas carteiras de trabalho, foi dado baixa e que consta no documento que os funcionários trabalharam durante anos para o Shopping e não para o hospital” (Margareth-auxiliar de enfermagem).

Quanto aos Relatos de situação pessoal: “no início os pacientes eram bem tratados, comiam 4 pães por refeição e 4 alimentações por dia”, (Janaina-cozinheira). “Aquele lugar não ajudava ninguém, pura ilusão, ninguém saía curado de lá, só se dava remédios para amenizar a situação, mas não adiantava para nada” (Amazília- parente de paciente). “Cheguei a ver uma pessoa enforcada com a corda no pescoço lá dentro, desisti da enfermagem” Celso-enfermeiro).

Em se tratando dos Relatos de fatos reais: “no subsolo do sanatório havia um túnel que ligava à igreja matriz, à prefeitura e a casa do prefeito. Os estudantes foram atrás das pistas. A partir de entrevista com o prefeito do município, este nega e diz ser uma lenda. Os estudantes encontraram a entrada do túnel na igreja e fotografaram. O padre diz que se trata apenas de um lavatório coberto com um vidro. Relatos de pessoas mais antigas afirmam ser ali a entrada do túnel. No município, os habitantes mais antigos sabem da existência do túnel desativado. As autoridades contestam a afirmação. O túnel continua sem investigação maior por falta de provas.

*No que confere aos **Relatos cômicos**:* “Paciente foi tomar banho de sol embaixo de um coqueiro que tinha mandorovás (lagartas venenosas), comeu mais de seis daqueles bichos e ficou espumando amarelo pela boca. Não aconteceu nada com ele, foi medicado”(José-enfermeiro). “Pacientes jogavam dinheiro pela janela do terceiro andar por uma cordinha e os que passavam na rua entendiam que era para comprar bebida alcóolica. Amarravam a garrafa na corda e os pacientes puxavam e se embebedavam dentro do hospital” (Maria-auxiliar de limpeza).

*De acordo com os **Relatos trágicos**:* “Muitas pessoas se enforcavam - era macabro”(Janice-auxiliar de enfermagem). “Pacientes se jogavam pelo vitrô- janela. Muitas pessoas morriam lá dentro”(Gumerindo-paciente). “Paciente trocou dentro do hospital um gravador por uma arma de fogo, matou a irmã e se matou (Valeriana-irmã da vítima e do paciente)”. “A enfermagem no início, abusava das pacientes porque eram bonitinhas ou das que mexiam com drogas”(Jokasta-funcionária). “Pessoas que morriam eram enterradas no pátio do hospital no início de seu funcionamento, quando foram construir o Shopping encontraram restos mortais. A construção do Shopping ficou interditada por dois anos acreditando-se tratar de resquícios arqueológicos”(Magdalena-serviços gerais).

Após o trabalho de separação em categorias, os jovens perceberam que a história do hospital era uma história que muitos não queriam contar, pois mexia com os sentimentos das pessoas. Também teceram associações entre esta história local e entre a história do holocausto brasileiro.

Na sequência, foi proposto que os jovens respondessem a um questionário de metacognição. O questionário continha dezessete perguntas, como se pode ver na sequência:

- 1) Você considerou o tema de pesquisa relevante para a aprendizagem da história local?
- 2) Você já conhecia a história do hospital Pinheiros antes deste trabalho?
- 3) Para fazer a entrevista como você procedeu, que passos você seguiu e quem você entrevistou e por quê?
- 4) Você acha que o entrevistado ficou a vontade para a entrevista? Onde foi realizada a entrevista?
- 5) Como você relacionou o conteúdo estudado nas aulas com a parte prática do trabalho?
- 6) Como você acha que poderia ser encaminhado o trabalho de uma outra forma?
- 7) No seu ponto de vista, este tipo de trabalho auxilia você a se projetar no passado ou a se relacionar com o presente? Por quê?

- 8) Se você tivesse que retornar a entrevista, o que você modificaria nela para melhorar o seu resultado?
- 9) Você achou o trabalho difícil? O que mais gostou nele e o que não gostou?
- 10) Se você pudesse optar, faria a entrevista em grupos ou individual? Por quê?
- 11) Na sua opinião, o que você mudaria no processo todo?
- 12) Para a sua vida pessoal, este trabalho significou alguma coisa, ou não? Por quê?
- 13) O que você aprendeu com este trabalho? Você conseguiu documentos, fontes que podem conduzir a outras pesquisas?
- 14) Se tivesse que elogiar ou tecer críticas em relação ao trabalho o que diria? Você gostou de fazer este trabalho ou não, seja bem sincero.
- 15) Ao seu ver, por que a história do sanatório Pinheiros não é contada no município?
- 16) Você descobriu outras coisas que podem ser investigadas a partir deste trabalho? Quais?
- 17) Como você formulou o seu conhecimento a partir das informações obtidas em sua pesquisa?

Os jovens responderam a todas as questões. Porém foram escolhidas aqui, sete perguntas consideradas mais significativas, para demonstrar algumas das respostas, a fim de categorizá-las. As respostas foram retiradas do questionário dos jovens e compiladas. Esta etapa já se refere a segunda parte do processo de investigação.

1) *Você considerou o tema de pesquisa relevante para a aprendizagem da história local?*

Todos os estudantes disseram que sim. Algumas respostas: “Descobri coisas que apenas quem entrou lá sabe”. “Aprendi um pouco da história do município”. “Mostrou que várias pessoas que passaram por lá tem diferentes histórias para contar sobre o local”. “Contribuiu para nosso trabalho de campo, mostrou que podemos buscar a história de várias formas, mas a melhor é procurando quem vivenciou ela”. “É um trabalho complexo, evoluímos muito, será algo que não iremos esquecer”. “Com certeza, existem muitas histórias escondidas”. “E seria interessante saber ainda mais”. “É um ponto histórico da cidade”. “Nem sabia que onde é o Shopping havia um hospital”. “Muitas pessoas sequer sabem desta história”. “É mais do que uma aprendizagem para levar para a vida”. “Tentamos descobrir e resgatar as memórias perdidas do hospital”. “Deu para conhecer a história local”. “Pude aprender mais sobre o passado da minha região”. “Com certeza foi um lugar que mexeu com as estruturas sociais da época”. “Pude interagir e aprender melhor”. “Acabamos descobrindo conteúdos além do que foi passado”. “Resgata uma coisa do passado que foi praticamente esquecida”. “Eram coisas que nunca tínhamos vontade de aprender, mas esse trabalho

despertou nossas dúvidas e interesse”. “Nos fez saber de algo mais próximo a gente e que não tínhamos conhecimento”. “Esse trabalho contribuiu, pois acho que com esse método de entrevista se aprende mais”.

2) Você já conhecia a história do hospital Pinheiros antes deste trabalho? As respostas se dividiram em sim e não. Segue algumas:

“Não, as pessoas não comentam sobre algo ruim vivido no passado”. “Já tinha ouvido falar, mas não conhecia a história”. “Foi a minha primeira experiência com a história viva”. “Apenas sobre a ossada encontrada”. “Somente comentários”. “Alguns relatos sobre o hospital”. “Morei dois anos perto do hospital”. “Já tinha ouvido falar pelos antigos”. “Agora tenho detalhes e conhecimento”. “Já tinha ouvido falar, mas não sabia da tamanha importância”. “Descobri muitas coisas através deste trabalho”. “Fiquei muito grata em conhecer uma pessoa que viveu diversas experiências”.

3) Para fazer a entrevista como você procedeu, que passos você seguiu e quem você entrevistou e por quê?

“Em nosso grupo tinha uma pessoa que tinha um parente que passou pelo sanatório”. “Fomos ao museu, havia uma pessoa e a entrevistamos”. “Marcamos a entrevista, gravamos e editamos, o entrevistado foi um paciente”. “Fui correndo atrás de pessoas que trabalhavam no hospital”. “Através de uma vendedora do comércio conseguimos entrevistar a avó dela que trabalhou lá.” “Fizemos sete tentativas, pois as pessoas não queriam passar informações”. “Elaboramos um questionário e fomos perguntando”. “Procuramos quem havia trabalhado no hospital, saímos perguntando nas ruas”. “Elaboramos um roteiro”. “Entrevistamos o prefeito e o padre da cidade”. “Fui atrás de pessoas que moram ao redor do Shopping, bati de porta em porta, achei uma pessoa que tinha tudo para falar”. “Iniciei pela rede social”. “Procuramos documentos e depois pessoas”.

5) Como você relacionou o conteúdo estudado nas aulas com a parte prática do trabalho?

“Peguei por base o que foi o Holocausto no Brasil que aconteceu em Barbacena e fui tentando relacionar a história que as pessoas contavam do sanatório Pinheiros”. “Que aquilo que a professora disse em sala era verdade”. “Consegui abranger melhor meu conhecimento”. “A entrevista confirmou várias especulações nas aulas anteriores”. “A maioria das coisas que a professora falou em sala a entrevistada também disse”. “Nas aulas tive grande ensinamento sobre o holocausto no Brasil e pude relacionar os maus tratos no hospital Pinheiros”. “O modo como os pacientes eram tratados no hospital Pinheiros e eram parecidos com os relatados no livro do Holocausto no Brasil”.

7) No seu ponto de vista, este tipo de trabalho auxilia você a se projetar no passado e ou a se relacionar com o presente? Por quê?

“Sim, porque ao se ter contato com estas histórias, acaba se tendo uma perspectiva diferente e até o conhecimento de como as coisas acontecem por aí”. “Sim, nos mostra o

passado como foi e o que aconteceu naquele momento". "Sim, são fatos que nos fazem imaginar o que aconteceu e que no presente não sabemos". "Quando ouvi falar as histórias me imaginava em cada detalhe de como teria sido". "Auxiliou a me projetar no passado e ficar sabendo de várias coisas que aconteceram em minha cidade". "Talvez a entender coisas nos dias de hoje e seus porquês". "Sim, porque você se envolve com a história". "Sim porque me faz entender melhor o conteúdo do passado". "Foi um modo de aprender o que aconteceu no passado para relacionar com o agora". "Proporcionou imaginar o que foi viver naquela época e vivenciar aqueles acontecimentos". "Hoje vou ao Shopping e fico imaginando lá quem viveu e o que aconteceu". "Relaciono com o presente, pois muitas pessoas que foram tiradas do hospital estão vivendo próximas a nós nas ruas". "Me faz pensar como era a vida antigamente". "Me faz pensar que posso contar no futuro histórias de lá que realmente aconteceram". "Imagino como algumas pessoas sofreram". "Sim, pois você vê a história real". "Os dois na realidade, pois acredito que só posso me relacionar com o presente se eu conhecer o passado". "Sim, voltamos ao passado para buscar a história e nos relacionamos com o presente sabendo a história atual".

13) Para a sua vida pessoal, este trabalho significou alguma coisa, ou não? Por quê?

"Significou no sentido de saber que muitas coisas erradas aconteciam". "Me ajudou a buscar informações e a descobrir histórias não reveladas". "Aprendi a fazer entrevista". "Me ajudou a conhecer a minha própria história por estar relacionada a minha família". "Sim, percebi que devemos valorizar mais as pessoas". "Sim, fez eu conhecer pessoas diferentes". "Sim, expandi meu conhecimento". "Tive privilégio de saber esta história". "Me fez conhecer a história e poder contar algo sobre este assunto". "Sim, tive uma lição de moral pessoal". "Poderei passar esta história para meus filhos no futuro". "Descobri que padre mente e que autoridades procuram esconder os fatos reais". "Os relatos foram chocantes, tristes e me fez refletir".

18) Como você formulou o seu conhecimento a partir das informações obtidas em sua pesquisa?

"Obtendo cada vez mais informações e formando alguns conceitos sobre". "Com as informações obtidas na pesquisa, tudo o que foi passado nas aulas ficou mais claro, onde pude ligar uma coisa na outra e no final tudo ficou fazendo sentido". "Para mim até que provem o contrário, o Hospital Pinheiros é uma mancha na bandeira de São José dos Pinhais". "Percebi que cada pessoa tinha uma versão diferente do hospital". "Formulei lendo os jornais antigos e entendendo o que falavam e buscando mais sobre as coisas, guardando na memória tudo o que foi dito e um dia vou contar para meus filhos a história perdida do hospital Pinheiros". "Formulei duas ideias com enfermeira e paciente do hospital: enfermeira que diz que tudo foi maravilhoso e paciente que nega e diz que tudo foi ruim e em quem acreditar?" "É uma história de controvérsias". "Percebi que o Hospital Pinheiros tem uma história negra que a prefeitura esconde do povo". "Mostrou uma realidade diferente da que eu imaginava, a partir da

entrevista surgiram verdades que não eram mostradas”. “Formulei meu conhecimento juntando as diferentes versões que eu vi”. “Ele aguçou a minha curiosidade, fui pesquisando e aprendendo”. “Através de histórias formulei meu aprendizado ouvindo várias perspectivas, boas e ruins, pude tirar várias conclusões”. “Aprendi que existem muitas histórias ocultas”. “Algumas verdades reveladas podem comprometer com a vida das pessoas”.

Conforme as narrativas, pode-se levantar algumas categorias:

- Categoria Desvelamento-** é possível apreender nos relatos orais histórias complexas e escondidas.
- Categoria Resgate de memória-** por meio dos relatos orais consegue-se trazer a memória do passado.
- Categoria motivação investigativa-** o relato oral desperta dúvidas, interesses, especulação e motiva a pesquisa.
- Categoria emotividade-** os relatos orais trazem sentimentos bons e ruins sobre o passado.
- Categoria veracidade-** o relato oral serve como comprovação.
- Categoria Similaridade-** o relato oral conduz a relações e semelhanças.
- Categoria multiperspectividade-** o relato oral produz várias perspectivas sobre o mesmo assunto.
- Categoria Projeção-** o relato oral permite colocar-se no lugar do outro.
- Categoria Prospecção-** o relato oral consente revelar, sondar, analisar, estudar aquilo que está sujeito de ser ou acontecer.
- Categoria moralidade-** o relato oral permite traçar conclusões éticas ou de conduta.
- Categoria Sentido histórico-** o relato oral mobiliza ações, que demandam em um sentido para a vida, no âmbito do projetar ações e experiências minhas vinculadas a vida e experiência do outro no tempo histórico.
- Categoria controvérsia-** o relato oral demonstra que a história é feita de conflitos, oposições, negações, ambiguidades.

Resultados

Acerca das ideias prévias dos estudantes sobre o tema holocausto no Brasil, pode-se perceber que estes estudantes tinham um conhecimento no que se refere ao holocausto no mundo, mas desconheciam a existência de um holocausto brasileiro. Isto conduziu por meio de similaridade, a uma investigação da história local sobre um hospital psiquiátrico, desativado e demolido; construído em seu lugar um Shopping, cujos estudantes não conheciam a história. A investigação propiciou considerações sobre o trabalho com relato oral para a aprendizagem histórica.

Primeiramente, pode-se constatar que os relatos orais contribuem para a formação e expressão da consciência histórica, pois revelam a forma de viver de uma determinada sociedade e sua cultura em um tempo. Segundo Rüsen(1994, p.6), cultura é a forma que o ser humano tem a relacionar-se no mundo e consigo mesmo, esta relação desencadeia interpretações. Quando o homem consegue se relacionar desta forma, expressa sua cultura histórica, que é segundo nosso autor, “a percepção, a interpretação, a orientação e o estabelecimento de uma finalidade, que toma o tempo como fator determinante da vida humana” (RÜSEN, 1994, p.6). De acordo com esta teoria, é na cultura histórica que ocorre a memória histórica, expressa na consciência histórica: a relação entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspectiva do futuro. O trabalho com relatos orais constituíram-se importantes recursos para revelar a cultura histórica, essencial para a aprendizagem histórica.

Um aspecto relevante do trabalho, foi observar com os jovens que no relato oral a história é feita de controvérsias, que sob um mesmo assunto se têm várias narrativas, podendo-se estabelecer que não existe uma verdade única na história e sim as verdades, fazendo da história uma história multiperspectivada, isto os jovens elencaram em suas narrativas orais, pois perceberam diferentes histórias, como por exemplo, diferentes versões sobre o túnel subterrâneo .

A partir do relato oral pode-se chegar a evidências ou a interpretações cruzadas, vindas de fontes diversificadas, que contribuem para o estudo dos fatos ou acontecimentos e para a investigação histórica, uma vez que as fontes contém divergências, conforme observaram os estudantes. Algumas evidências direcionaram a novas investigações.

Segundo os estudantes, os relatos orais propiciam a compreensão do passado, pois mobilizam elementos para analisar este passado. Nesta análise, estes elementos podem ser de acordo com o domínio científico da Educação Histórica: a interpretação, a percepção e a motivação, que levam ao sentido.

Quanto a forma que os estudantes foram conduzidos a refletir sobre os relatos orais, que haviam conseguido por meio das entrevistas abertas, foi possível notar que eles separaram os relatos de acordo com as histórias que mais chamaram a sua atenção, possuíram um significado e trouxeram sentido. Houve jovens nas turmas que pontuaram mais a história trágica, pois se identificaram com a dor sentida pelo outro. Jovens que destacaram mais os relatos que eram inusitados e que se achava

improvável que acontecesse em um sanatório, os relatos engraçados, como o caso dos alcóolotras que conseguiam bebida dentro do próprio hospital. Outros jovens pontuaram que a constituição de arquitetura, organização, fundação do prédio e instituição era o mais relevante, pois estava ligada de alguma forma ao patrimônio da cidade e a memória. Alguns jovens preferiram dar enfoque em como o ser humano era tratado, priorizando assim os relatos de fundo mais profissional e pessoal.

Durante esta análise percebeu-se a motivação e a identificação dos jovens com alguns temas que a pesquisa se desdobrou, além do entusiasmo em revelar aos outros o que haviam descoberto em suas investigações, onde creditou-se que o relato oral foi uma forma metodológica de ir ao passado com sentido e significado histórico e relacionar ao presente e a ações futuras.

De acordo com as atividades realizadas como um todo pelos jovens, desde o início do processo até o seu fechamento, o que demandou um mês de investigação, foi possível levantar três categorias principais para a aprendizagem histórica: a categoria sensibilidade, a categoria experiência e a categoria envolvimento.

- **Categoria Sensibilidade-** é a forma pela qual a motivação atinge seu fundamento principal e mobiliza a partir do sentimento que determinada investigação tenha sentido para a vida.

- **Categoria Experiência-** é a forma pela qual a partir da ação efetivada no tempo, se produza um significado pela experiência do outro.

- **Categoria Envolvimento-** é a forma pela qual se coloca o outro no meu tempo e se projeta uma ação em uma temporalidade.

Estas três categorias somadas conseguem mobilizar a aprendizagem histórica, pois produzem o conhecimento registrado significativamente em um processo a ser retido interiormente, a que defino *memória de vivência*, ou seja, poder futuramente contar um fato do passado não vivenciado, mas que revivido a partir da experiência do outro e no fato de se colocar no lugar e investigar uma situação, me faz partícipe deste processo. Em outras palavras, não vivi aquilo, mas por ter estudado, convivido com pessoas que vivenciaram e escutado, por meio do relato de outras pessoas que fazem parte do meu tempo, é o mesmo que eu estivesse de alguma forma vivenciando o fato, para poder contá-lo com detalhes no futuro- é a projeção.

Em se tratando das categorias levantadas nas narrativas produzidas pelos jovens nas respostas do questionário, pode-se constatar que o relato oral para a

aprendizagem histórica, serve como: desvelamento, resgate de memória, motivação, produção de sentimentos, comprovação de fatos, perspectivas múltiplas de investigação e conclusões, projeção à figura do outro, prospecção, construção de ideias morais e éticas, criam sentidos e significados. Os relatos orais demonstram que a história é uma história controversa e possibilitam trabalhar histórias difíceis relacionando as temporalidades. Por seu intermédio pode-se construir novas narrativas que proporcionam o conhecimento histórico e expressem a cultura histórica.

Considerações finais

As investigações apontaram que os relatos orais são fontes para as aulas de história, possibilitando apreendê-las como evidências sinalizadoras para a organização de reflexões e argumentações. Estes constituem-se formas de estudar a sociedade historicamente em uma temporalidade, uma vez que o relato transporta o ouvinte a vivenciar e se sentir incluso no passado, isto é, direciona a olhar o passado contado como um passado histórico, muitas vezes esquecido ou invisibilizado. O relato oral advém do presente, que reporta um passado que continua vivo, por tornar-se próximo e significativo.

O estudo indicou que o relato constitui-se uma fonte de argumentação e investigação para a historiografia e produção do conhecimento.

É importante destacar a aceitação por parte dos estudantes e seu envolvimento, o que primou por um trabalho com resultados tão preciosos para a constituição do pensamento histórico nos jovens.

Durante as etapas da investigação os envolvidos puderam compreender como a história é feita a partir das relações estabelecidas entre o passado, o presente e futuro.

No que diz respeito aos resultados da metodologia para análise dos relatos orais- fontes, pode-se verificar que os estudantes tiveram uma identificação maior com alguns temas: sensibilidade, relações de trabalho, histórias tristes, conflituosas, histórias cômicas, entre outras. Isto significa que a forma pela qual estes jovens se mobilizam a aprender os conteúdos é conforme estes conteúdos trazem algum tipo de sentido ou significado em suas vidas. Neste âmbito, a aprendizagem ocorre com maior facilidade, se o conteúdo tiver alguma relação ou significado em sua vida, ou

seja, se o estudante conseguir tecer alguma relação entre o que está estudando e o seu emprego para a vida como humanidade ou mesmo inumanidade.

Referências

COOPER, Hilary. **O ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica. Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W&A Editores, 2012.

_____. **Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H.T.; RÜSEN, J. (eds). *Historische Faszination, Geschichtskultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, pp.3-26.

_____. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M.A & CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

ABORDANDO O CONCEITO SUBSTANTIVO IMIGRAÇÃO COM ESTUDANTES DO 8º ANO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nikita Mary Sukow⁷
nikisukow@gmail.com

Resumo: O presente artigo relata o percurso metodológico e os resultados de uma intervenção pedagógica realizada no ano de 2015 como parte das atividades da disciplina Prática de Ensino do Curso de História Licenciatura e Bacharelado da UFPR. Ancorada na perspectiva da Cognição Histórica Situada, proposta por autores como SCHMIDT (2009) e LEE (2004, 2006), e na epistemologia da História forjada por RÜSEN (2001,2015) trabalhamos o conceito substantivo Imigração com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos a metodologia da Aula Oficina indicada por BARCA (2004), bem como as propostas metodológicas para o trabalho com fontes históricas em sala de aula oferecidas por SCHMIDT E CAINELLI (2009). As narrativas elaboradas pelos estudantes, indicaram uma progressão do conceito de Empatia Histórica. Além disso, oferecemos uma reflexão acerca da forma pela qual os estudantes atribuíram significado para a Imigração, na medida em que esta dialogou com as afirmações de RÜSEN (2001) acerca da Consciência Histórica como forma de orientação da vida prática. Por fim, a primeira experiência com o método da Cognição Histórica ofereceu importantes reflexões acerca do trabalho como professora e da relação ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Cognição Histórica Situada. Aula Oficina. Imigração. Empatia Histórica. Significação Histórica.

Introdução:

O presente trabalho relata o percurso metodológico e os resultados obtidos a partir de uma intervenção pedagógica realizado no 8º ano da Escola Municipal Júlia Amaral di Lenna, como parte das atividades propostas pela disciplina de Prática de Ensino do curso de licenciatura em História da UFPR no ano de 2015, orientada pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban. Somado a isso, a experiência com a metodologia da Educação Histórica, bem como os resultados indicados trouxeram reflexões acerca da Empatia e da Significância Históricas.

Nossa inserção na Escola Júlia Amaral di Lenna, localizada no bairro Barreirinha em Curitiba, deu-se, num primeiro momento, a partir da observação e do acompanhamento da turma juntamente com a professora regente. Após este

⁷ Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná, estudante *latu sensu* em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná;

primeiro momento e auxiliada pelas professoras orientadoras lançamo-nos a elaboração de um plano de atividades.

Teoricamente, ancoramo-nos na proposta da Cognição Histórica Situada proposta por autores ligados ao domínio teórico da Educação Histórica. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2009), uma Cognição Histórica Situada na ciência de referência deve levar em conta a racionalidade própria da ciência histórica. Assim, os processos cognitivos devem ser similares à própria epistemologia da História. Ainda, citando Husbands (2003), a autora destaca que os objetivos do aprender história devem ser a produção de processos de compreensão histórica, devidamente ancorados nas formas próprias de cognição da ciência da História.

No mesmo caminho, Peter Lee (2006) ressalta que o processo de compreensão histórica deve aliar os conceitos de segunda ordem aos conceitos substantivos da História⁸. Assim, o autor fala sobre a literacia histórica, isto é, o conjunto de competências de compreensão do passado que permitem ler o mundo historicamente. Para Lee,

O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006: 136).

Esta perspectiva está ancorada nas considerações que Jörn Rüsen (2001, 2013, 2015) teceu acerca da Didática e da Epistemologia da História. Para o autor, existe uma racionalidade própria da história que determina sua cognição, “poder ensinar história com competência pressupõe, naturalmente, familiaridade com as formas e os conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico” (RÜSEN, 2015, p.148). Nesse sentido, a didática da história tem como objetivo analisar como o pensamento histórico pode ser aprendido. Importante pontuar que, de acordo com Rüsen, a Didática da História ultrapassa os problemas de ensino aprendizagem das escolas, analisando também “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2015: 36). Dentre os

⁸Segundo Schmidt, Barca e Garcia: “por ideias de segunda ordem, em história, entendem-se os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia ...” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2013: 11-12);

problemas discutidos pela Didática da História, o autor enfatiza os questionamentos acerca da natureza, função e importância da Consciência Histórica a qual seria uma condição antropológica e uma forma de orientação para a vida prática. Esta forma de orientação da vida prática – a Consciência Histórica – corresponde à realidade que permite a compreensão do que é a História e da sua importância para a vida prática.

Posto isso, em busca de uma metodologia para o desenvolvimento das atividades, deparamo-nos com a proposta da Aula-Oficina forjada pela professora Isabel Barca (2004) para quem, a sala de aula é um espaço dinâmico, onde ocorrem diálogos entre alunos e professores em busca da elaboração de sentidos e significações para o mundo em que vivem. Assim, a proposta da Aula-Oficina toma como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes, propondo uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada na interpretação de fontes históricas, na compreensão contextualizada e na comunicação. O aluno é visto não como mero ouvinte passivo, mas sim como alguém inserido em ambientes sociais diversos, com experiência diversas das quais apreende o conhecimento histórico de múltiplas formas (BARCA, 2004: 131 – 144).

A última parte da atividade, concernente à comunicação, mais do que julgar o “certo” ou “errado” tem como objetivo identificar o conhecimento construído pelo aluno a partir da narrativa histórica. Além disso, nossa opção pela narrativa como avaliação dialoga com nosso referencial *rüseniano*, na medida em que este afirma que é na narrativa histórica que a consciência histórica manifesta-se (RÜSEN, 2001: 57). Ainda, Schmidt afirma que uma Cognição Histórica Situada na ciência de referência assume como pressuposto a natureza narrativística do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2009: 7).

Após definirmos nosso recorte teórico-metodológico, em comum acordo com a professora da turma, escolhemos como conceito substantivo Imigração, haja visto as discussões recentes sobre a questão dos refugiados e novos imigrantes, e às necessidades de discussão sobre este tema.

Percurso Metodológico:

Diante do exposto, nosso primeiro passo foi a elaboração de um instrumento de investigação exploratória, a fim de detectarmos os conhecimentos prévios dos

alunos acerca do tema, conforme propõe o modelo da Aula-Oficina. Dentre inúmeras possibilidades de instrumentos de investigação, optamos pela elaboração de um questionário com quatro perguntas abertas sobre o conceito em questão. As perguntas foram: 1) Complete: Imigração foi... 2) O que você sabe sobre imigração para o Paraná? Escreva um exemplo sobre o que você aprendeu na escola sobre isso; 3) Você já ouviu seus familiares conversando sobre imigrantes que vieram para o Brasil? O que eles comentavam? 4) Você percebe a herança destes imigrantes no bairro em que você mora? E em outros elementos do seu cotidiano (comida, roupas, músicas, etc)? O questionário foi aplicado para todos os 28 alunos da turma, o que possibilitou uma análise ampla do cenário com o qual nos deparávamos.

Na tabulação dos resultados da Questão 1, observamos sete respostas variantes, dentre as quais “Ir de um lugar/país para outro” foi a mais numerosa, obtendo 46% do total (13 respostas). Os alunos que não sabiam ou não responderam, correspondeu a 17% do total (5 respostas). Três alunos responderam que “Imigração foi a chegada de outros países” e outros três responderam que foi a colonização do Brasil. Dois alunos afirmaram que imigração é a busca de uma vida melhor e um aluno afirmou que foi um fenômeno que aconteceu na Europa. A partir desta tabulação identificamos que os alunos conseguem conceituar e explicar o que foi a imigração, contudo esta conceituação acontece de forma rasa, recorrendo a vários elementos de senso comum.

Na Questão 2, observamos seis diferentes espectros de resposta. 78% dos alunos não conheciam a imigração para o Paraná, o que foi confirmado pelos comentários esboçados por eles na entrega dos questionários, pelos quais afirmavam nunca terem tido contato com este conteúdo na escola. As outras respostas, repetiam as explicações oferecidas na Questão 1, como “pessoas que vieram de outros países para o Paraná” (2 respostas, 7%), “portugueses e espanhóis que vieram para o Paraná” (2 respostas, 7%), “pessoas que vieram de estados vizinhos” (1 resposta, 3.5%), “poloneses, espanhóis, italianos, alemães e portugueses que vieram para o Paraná” (1 resposta, 3.5%) e “índios” (1 resposta, 3.5%). Dessa forma, notamos a carência dos alunos neste conteúdo como um todo, e levamos em conta este elemento na preparação de nosso projeto de intervenção.

A Questão 3, teve majoritariamente “não sei” como resposta (16 respostas ou 57%). Seis alunos responderam que ouviram seus familiares conversando sobre ascendência (21%) e dois alunos afirmaram terem ouvido falar sobre a busca de

abrigo no Brasil (7%). Um aluno (3,5%) não lembrou-se, um aluno ouviu falar sobre médicos de outros países que vem trabalhar aqui (3,5%) e um aluno respondeu que ouviu falar sobre os haitianos (3,5%). Apenas um aluno ouviu falar sobre espanhóis e portugueses que para cá vieram (3,5%). Após a tabulação desta questão, notamos a falta de contato destes estudantes com o tema da imigração para além do ambiente familiar. O contato através dos ascendentes foi um dos elementos que nos chamaram atenção, pois poderíamos tomar essa memória familiar presente nos questionários como referência temporal ou como forma de aproximá-los do tema em questão. Além disso, notamos a presença de elementos fortemente recorrentes na mídia – como comentários acerca da presença de haitianos e médicos estrangeiros.

Por fim, a Questão 4 teve uma variedade considerável de respostas. Oito alunos afirmaram perceber a herança imigrante em múltiplos aspectos, como roupa, música e comidas (28%). Nove alunos afirmaram não perceber a herança imigrante, o que corresponde a uma quantidade significativa de respostas (32%). Três alunos responderam apenas que percebem a herança, mas não especificaram nas respostas (10%), cinco alunos percebem a herança na comida, como por exemplo na pizza (17%), nas roupas obtivemos uma resposta, assim como na arquitetura (3,5% cada). Apenas um aluno citou objetos do avô como herança cultural da imigração (3,5%). Nesta Questão, percebemos novamente a falta de contato destes alunos com a cultura imigrante. Ficou bastante nítido com estas respostas, que os alunos atribuíam pouca ou nenhuma significância histórica aos processos migratórios. A recorrência das respostas que citavam alimentos imigrantes (*pierogui*, pizza, azeitona) nos inspirou para o plano de aula, pois notamos ser um eixo pelo qual os estudantes demonstravam bastante interesse.

Após a tabulação dos resultados e com a ajuda das professoras orientadoras, esboçamos uma análise qualitativa que buscou identificar as carências dos alunos em relação aos temas abordados. Assim, o principal ponto que destacamos conforme já mencionado, foi a falta de significância histórica atribuída ao conceito substantivo imigração. De acordo com os questionários, os alunos tomavam a imigração como um processo isolado e distante das suas realidades cotidianas, procuramos então problematizar esta questão na nossa intervenção pedagógica.

Conforme as respostas indicaram, boa parte dos estudantes relacionava a Imigração a questões gastronômicas, dessa forma procuramos dentro da historiografia da alimentação, autores que analisassem este tema. A partir disso,

preparamos uma aula que ressaltasse a importância da alimentação para os imigrantes e as maneiras pela qual ela adentrou em nossos costumes, buscando ultrapassar o senso comum presente em muitas respostas, como a herança imigrante percebida na pizza, ampliando nossa discussão para a herança imigrante nos costumes alimentares e no uso de determinados ingredientes.

Notamos também, a falta de orientação temporal dos alunos nas respostas. Nenhum dos questionários atribuía marcos temporais para os processos migratórios, esboçando até mesmo confusão entre a chegada dos portugueses no século XVI e de outros grupos imigrantes no século XIX. Dessa forma, notamos outro ponto a ser problematizado em nossa atividade.

Como suporte para o trabalho com documentos em sala de aula, tomamos como base as indicações de Schmidt e Cainnelli (2009). Segundo as autoras, o trabalho com fontes deve ser realizado em três etapas: 1) Identificação do Documento; 2) Explicação do Documento; 3) Comentários do Documento (SCHMIDT; CAINNELLI, 2009: 118-127). Além disso, pensamos a utilização de documentos para além do reforço ou ilustração do conteúdo histórico. De acordo com esta perspectiva,

os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (SCHMIDT; CAINNELLI, 2009, p. 117)

Somada a isso, a multiperspectividade do conhecimento histórico nos levou a seleção de três fontes históricas para o desenvolvimento da atividade com os estudantes. A primeira, um relato memorialístico de um imigrante polonês comentando sobre a situação e a saída da Polônia (FONTE 1), uma carta de imigrante alemão discorrendo sobre a chegada e o cotidiano no Brasil (FONTE 2) e duas receitas de comida tipicamente imigrantes: *Pierogi* e *Strudel* (FONTE 3).

Conforme nos indica nosso referencial teórico, um projeto de intervenção pedagógica que pretenda discutir a imigração, além de estar ancorado na leitura e interpretação das fontes, deve apoiar-se na bibliografia proposta pelos historiadores. Selecionamos então, alguns trabalhos que nos auxiliariam nas discussões e propostas na sala de aula, como os textos de Emílio Franzina (2006) e Luiza Iotti (2006), acerca das condições de expulsão e de atração no contexto das migrações

do século XIX, e das discussões propostas por Fabiana Freidrich e Nikelen Witter (2012) acerca da história da alimentação e das mudanças trazidas pela chegada dos imigrantes. Posto isso, dividimos nosso projeto em quatro aulas.

A primeira aula, ministrada no dia 29 de setembro de 2015, teve a duração aproximada de 40 minutos. Como era a aula seguinte ao intervalo, os alunos demonstraram-se agitados, mas colaboraram com as discussões e foram bastante participativos no debate. Realizamos a leitura coletiva da FONTE 1 – pedindo para determinados alunos lerem o documento. Em seguida, questionamo-los acerca do que mais se destacava na fonte em questão, procurando iniciar os debates coletivos na aula. Tentamos identificar juntos quem era o autor da fonte, quais suas intenções ao escrever o documento e quais poderiam ter sido as razões que o levaram a abandonar a Polônia e partir para o Brasil. Quanto a orientação temporal, procuramos questioná-los acerca das referências temporais presentes no texto, como as citações sobre a guerra e uma referência ao exército de moscovitas. Ainda, buscamos ressaltar a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico, enfatizando como, a partir de trechos de um livro de memórias foi possível refletir acerca de vários acontecimentos referentes ao tema da imigração. Para eles, quando questionados o que mais lhes chamara atenção na leitura, destacaram o fato dos imigrantes terem recebido terras ao chegarem no Brasil. Quanto as suas impressões acerca da recepção destes estrangeiros, enfatizaram o medo e o sofrimento que poderiam estar acometidos na chegada ao um país estrangeiro – embora fossem agraciados com o recebimento de terras. Outro ponto de questionamentos foi em relação aos agenciadores mencionados no texto. Interessaram-se pelo fato de pessoas venderem as viagens e realizarem propagandas, muitas vezes enganosas, acerca da vida no Brasil.

Enfatizamos ainda que, a discussão que se tornou mais candente e tomou maior parte da aula, foram as comparações com a imigração atual. Os alunos questionaram como os imigrantes haitianos chegavam ao Brasil, se ainda existiam agenciadores e como eram recebidos pelo governo brasileiro. Associaram a presença estrangeira atualmente, diferentemente do que acontecia no século XIX, à busca de empregos. Preocupavam-se ainda com as possibilidades da presença estrangeira no Brasil, questionando sobre as possibilidades do governo oferecer mais assistência e empregos aos imigrantes do que aos brasileiros. Dessa forma, evidenciamos como o conceito substantivo de Imigração possuía significado em

suas vidas. Era a partir do temor com a perda de empregos para os imigrantes que atribuíam sentido para este conceito. Prova disso, foi a empolgação com a qual abordaram o tema, realizando inúmeras comparações e questionamento acerca desta presença estrangeira.

Conforme a experiência indica, a aula acontece muitas vezes fora do campo de planejamento que havíamos elaborado, movimentando-se por si mesma e caminhando em direção aos interesses e questionamentos dos alunos. Assim, ressaltamos que conforme o andamento das aulas, nosso projeto acabou modificando-se com outras discussões levantadas pelos estudantes, fato que enriqueceu nossas problematizações. Como primeira atividade, pedimos, que elaborassem um quadro comparativo entre a imigração do século XIX, para tal deveriam partir das informações encontradas na FONTE 1, e a atual, partindo de informações que conheciam acerca do tema. Combinamos que leriam e discutiríamos as respostas na próxima aula.

A segunda e a terceira aula foram geminadas, e aconteceram no dia 02 de outubro de 2015, tendo duração de 80 a 90 minutos. Iniciamos a aula com a leitura coletiva das atividades elaboradas em casa. Embora boa parte dos alunos não tenha realizado os exercícios, o que prejudicou o debate, a discussão procedeu-se de forma agradável e colaborativa. Como na aula, boa parte das respostas comparava a busca de terras no passado com a busca por emprego no presente. Enfatizavam contudo, que o sentimento de abandono do lar e os medos da nova terra eram algo comum em ambos momentos históricos. Prosseguimos a aula analisando a FONTE 2, que tratava das condições de recepção dos imigrantes na nova terra. Procuramos, exatamente como na primeira aula, identificar o autor da fonte, suas motivações ao escrevê-la, sobre o que mencionava, quais motivos o levou a abandonar a Alemanha e partir para o Brasil e outros temas presentes na fonte, como a presença dos agenciadores e as descrições presentes no documento. Conforme já anunciavam nos questionários, a menção ao *Klöße* – almôndega alemã feita com batatas – foi bastante interessante do ponto de vista dos estudantes. Ficaram curiosos acerca da alimentação dos imigrantes e como se adaptaram as condições de vida no Brasil. Novamente, ligavam estes questionamentos a situação do imigrante atual. Procuramos questioná-los acerca das condições de recepção aos imigrantes haitianos e sírios, por exemplo, e como se adaptavam aos costumes

brasileiros. Demonstraram interesse principalmente no que diz respeito à adaptação linguística.

Dando continuidade aos debates, entregamos e lemos conjuntamente a FONTE 3, que tratava das receitas de *Strudel* e *Pierogui*. Podemos afirmar que esta foi a fonte que despertou maior interesse da parte dos alunos. Ao receberem os documentos, alegraram-se e muitos comentaram que pediriam para as mães fazerem as receitas em casa. Ficamos até mesmo surpreendidos com a empolgação com a qual receberam as receitas, começando logo a questionar sobre como elas contribuiriam para a história e que informações poderíamos retirar de simples receitas.

Após lermos, pedimos aos alunos que elaborassem questionamentos às fontes, assim como havíamos feito nas aulas anteriores, procurando relacioná-las com os outros documentos e informações trabalhadas. Enfatizaram a adaptação da culinária imigrante aos ingredientes e costumes brasileiros, trazendo exemplos de outras receitas que conheciam que tinham origem em outros países, como a macarronada e os doces portugueses. Procuramos destacar, para além da adaptação dos ingredientes, a chegada de novos costumes com os imigrantes europeus, como o hábito de fazerem refeições pesadas capazes de sustenta-los durante os dias de trabalho na lavoura

Na terça-feira, dia 6 de outubro de 2015, dividimos a aula com a Professora da turma e tivemos aproximadamente 30 minutos para encerrarmos nossas atividades na escola. Pedimos aos alunos que respondessem as seguintes perguntas, no formato de um texto narrativo: 1) o que você aprendeu de novo? 2) O que mais gostou de aprender neste assunto? 3) O que gostaria de saber além. Enfatizamos que deveriam recorrer às fontes e as discussões propostas, bem como às informações que conheciam para além das aulas apresentadas.

Análise dos Resultados:

As discussões levantadas em sala de aula comentando histórias de antepassados imigrantes, os elementos do cotidiano presentes nas fontes – como a menção a falta dos objetos domésticos – aproximou-os da realidade e das condições dos agentes históricos. Perceber que o passado não está tão distante de suas vivências cotidianas, contribuiu para uma reflexão acerca das diferenças advindas

após a chegada destes imigrantes. Assim, acreditamos que o contato com fontes diversas, bem como as inserções que realizamos em relação à construção do passado a partir dos vestígios possibilitou o contato com a noção de evidência histórica.

Rosalyn Ashby (2006) aponta para a necessidade do desenvolvimento da noção de evidência histórica, superando a confusão que muitos professores e estudantes fazem entre fontes e evidências. De acordo com a autora, é necessário que os alunos superem a ideia de utilização das fontes como confirmação de afirmações/informações anteriormente indicadas. A ideia principal é que os jovens desenvolvam raciocínios históricos a partir das evidências históricas,

Isto significa que a investigação das ações históricas necessita do uso da evidência para criar conexões entre o contexto no qual as pessoas se encontraram no passado, as crenças que tiveram sobre esse mesmo contexto e as experiências que tiveram sobre o seu mundo (FRONZA, 2009: 3).

Nesse sentido, o desenvolvimento da noção de evidência histórica relaciona-se com o conceito de empatia histórica o qual, segundo Peter Lee, seria uma realização, “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação” (LEE, 2002: 20). A superação do anacronismo e das ideias históricas de senso comum seria um dos ideais da empatia histórica. Assim, Lee desenvolveu um Modelo de Progressão correspondente a sete níveis: Nível 1 – tarefa explicativa não alcançada; Nível 2 – Confusão; Nível 3 – Explicação por meio de assimilação e déficit; Nível 4 – Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos; Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente; Nível 6 – Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam – empatia histórica; Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo (LEE, 2003: 19-36).

Após a intervenção pedagógica notamos que a maioria das narrativas produzidas pelos estudantes esboçavam interpretações dos acontecimentos do passado a partir das situações vividas no presente, indicando o nível de empatia 5 conforme a tipologia forjada por Peter Lee, diferentemente do que aconteceu com os questionários entregues no começo da atividade, quando a maior parte dos

estudantes esboçava os Níveis 1 e 2. Como fica nítido nos trechos selecionados a seguir:

No século XIX a classe baixa de muitos países procuravam mais chance de vida, alguns não tinham nem sapatos. Quando vinham para cá ganhavam um pedaço de terra para reconstruir sua vida. Os agentes que tinham exageravam nas verdades, descreviam maravilhas, exemplo do que eles falavam era que as maçãs eram tão grandes que chegavam a pesar três toneladas. Com as histórias dos agentes eles vinham para cá e reconstruíam sua vida, talvez com melhor condição - **Hoje em dia** as pessoas que vem para cá também procuram melhor condição de vida, emprego para sustentar sua família entre outras coisas que precisam. Algumas pessoas decidem sair de seu país devido a crise, guerras entre outros motivos que fazem eles pensarem que aqui é um bom país para se morar. Pessoas de classe baixa sofrem por todo mundo e por isso vão para outros países achando que são uma maravilha e talvez mesmo não achando, tem mais chance de vida do que no país **deles** (ESTUDANTE A).

Neste extrato, as indicações contidas nas fontes são exploradas de modo a construírem a narrativa e a interpretação preteridas pelo estudante. A menção a falta de sapatos e as histórias relatadas pelos agentes imigratórios – elementos descritos no relato memorialístico – foram pontos de destaque citados na maioria das atividades. Estes pequenos detalhes acerca do cotidiano dos imigrantes presentes nos documentos possivelmente humanizaram os personagens históricos na visão dos estudantes, auxiliando na progressão da Empatia Histórica. Os exemplos a seguir reforçam esta ideia, e indicam como o trabalho com a metodologia da Educação Histórica pode trazer resultados significativos:

A imigração é o ato de sair de seu país de origem para outro a imigração para o Brasil começou no século XIX. O Brasil começou a aceitar imigrantes porque estava no fim da escravidão então eles contrataram os agentes pra conseguir convencer os camponeses pobres a irem para o Brasil, mas os camponeses estavam desconfiados mas pela situação atual de guerra e pobreza eles decidiram ir ao Brasil pra ter uma vida melhor após sua viagem eles pagaram pela viagem, o governo dava terra gratuitamente assim ia tendo mais imigrantes vindo e como eles tinham saudade de seus países eles começaram a fazer as comidas típicas de seus países deixando uma cultura que é lembrada e que ficou marcada até hoje no Brasil (ESTUDANTE B)

Imigração são pessoas se deslocando de um país para outro. Durante o século XIX houve (sic) muitas dificuldades para que os imigrantes se estabelecessem. Hoje em dia melhorou um pouco, mas há muito rejeição do povo brasileiro com os imigrantes que chegam. Muitos imigrantes chegam ao país bem preparados, com estudos completos e tal, mas acabam conseguindo empregos bem abaixo disso. Outro fato que ocorre que há bastante tráfico de pessoas, isso não é muito divulgado pela imprensa mas é algo muito sério que deveriam dar mais atenção, pois pessoas inocentes

saem procurando uma vida melhor e estável e acabam perdendo tudo (ESTUDANTE C)

Embora as narrativas selecionadas esboquem os níveis 5 e 6 alguns estudantes ainda esboçaram confusão entre os processos migratórios do século XIX e os atuais, além de repetirem respostas de senso comum. Esses fatos ressaltam a necessidade de um trabalho continuado, que aborde estes pontos de maneira mais detida e aprofundada,

Além disso, um outro ponto que podemos destacar diz respeito ao fato dos e das estudantes terem atribuído significado para o conceito substantivo de imigração a partir de dois pontos: o primeiro está ligado a herança gastronômica, como pode ser ilustrado pela narrativa do (a) estudante B. O segundo, que ficou perceptível nas narrativas e principalmente nas discussões orais, diz respeito aos questionamentos sobre as relações de trabalho, na medida em que um quantidade significativa de alunos interessou-se pelos temas abordados em larga escala na mídia, e que atingem direta ou indiretamente seu cotidiano. Assim, percebemos nas narrativas construídas, a associação com os temas do racismo/preconceito com os imigrantes haitianos e a necessidade destes em buscar melhores condições de trabalho. As narrativas enfatizavam brevemente as questões do século XIX, aprofundando-se mais detidamente nos temas relacionados ao trabalho no campo e a busca de condições de sobrevivência por parte dos estrangeiros.

Notamos então, que para os alunos a imigração contemporânea é o que possui mais sentido e mais impacta suas vidas cotidianas. Preocupam-se com a falta de emprego, com o sequestro e o tráfico de pessoas, bem como com a situação dos imigrantes no Brasil. As incertezas advindas da chegada de sírios e haitianos no presente, e com as condições de trabalho no passado, ligada ao recebimento de terras e instrumentos, foi um dos temas que mais ficaram nítidos nas narrativas e nos debates. Interpretamos esta questão à luz do que nos propõe Rüsen (2001), sobre o conhecimento histórico, para além do desenvolvimento dos processos cognitivos, estar ligado e ser determinado por pontos de vista emocionais, estéticos e de interesse. Para o autor, as “experiências de ações relevantes do presente”, ou as carências de orientação da vida prática e cotidiana imputam questionamentos ao passado. Estes serão respondidos por meio da Consciência Histórica: as mudanças temporais, interpretadas a partir das relações de continuidade entre passado,

presente, futuro, explicariam a realidade vivida e orientariam o agir humano (RÜSEN, 2001:57-64). Quais seriam as condições emocionais e de vida destes estudantes para relacionarem o conceito substantivo imigração principalmente ao trabalho? Seriam as constantes inserções na mídia sobre o desemprego e a chegada dos imigrantes? Ou seriam suas condições de vida material? Foram perguntas que ficaram em aberto ao final de nossa breve inserção em sala de aula e que plantaram a semente para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Considerações Finais:

A primeira vez que entramos em sala de aula e nos deparamos com a realidade prática do ensino de História, pode ser um momento assustador para alguém que está terminando a graduação. A experiência com as aulas ministradas no Estágio Obrigatório foram fundamentais para refletirmos acerca do papel do professor e da construção de um conhecimento histórico que faça sentido para a vida dos alunos.

Enquanto professores, devemos combater a ideia de que somos meros transmissores do conhecimento produzidos pela Universidade. Barca (2004) atenta para o fato de que na Aula Oficina o professor torna-se um investigador social, adquirindo as informações concernentes ao universo cultural dos alunos. Como aponta Schmidt (2009), é preciso que superemos esta divisão do trabalho perversa, que nos aliena do conhecimento científico e toma nosso trabalho como mero depositador de conteúdos históricos na cabeça dos jovens adolescentes. É preciso que nos revoltemos com a ideia de que existem professores que produzem o conhecimento e professores que apenas o transmitem, “a relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente” (SCHMIDT, 2009a: 11).

Outra reflexão propiciada após a atividade prática com os alunos foi a necessidade de olharmos para as aulas de história como responsáveis pelo desenvolvimento da Consciência Histórica nos alunos. É preciso que os professores historiadores procurem auxiliar os alunos a orientar suas identidades históricas, de forma que estes adolescentes possam narrar suas próprias histórias a partir daquilo que lhes é significativo. Mais do que impor nossa visão de mundo e de passado, é

preciso lhes indicar como também podem ser construtores do conhecimento histórico. Schmidt nos fala que uma cognição histórica situada permite o desenvolvimento de argumentações históricas críticas, na medida em que buscam compreender experiências específicas do passado que estão ligadas às experiências dos próprios sujeitos. Partindo destas, estes jovens podem romper ou decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, tendo a oportunidade de construírem eles mesmos, suas próprias narrativas do passado.

Em um caminho paralelo, o pedagogo Paulo Freire (2008), tão necessário na atual conjuntura nacional, apontava para a necessidade do desenvolvimento da consciência ingênua para a consciência crítica, isto é, seria a partir dos processos educacionais que os estudantes adquiririam formas mais complexas de ver o mundo. A curiosidade, algo que para Freire seria inerente ao ser humano, não perde sua essência, mas a partir de uma aproximação metodicamente rigorosa do objeto cognoscível se torna curiosidade epistemológica (FREIRE, 2008: 24-25).

Como recém-graduada e iniciante na carreira de professora, esta prática pedagógica nos permitiu ampliar a visão sobre o ensino da história, repensando o modelo que tivemos contato durante todo nosso processo de escolarização. Além da experiência técnica, no sentido de detalhes cotidianos que acabam sendo adquiridos apenas com a experiência cotidiana em sala de aula, perceber as possibilidades de trabalho na área da educação histórica e os resultados que podem ser obtidos foi bastante significativo no meu processo inicial de formação de professora. Este modo de encarar as relações de aprendizagem histórica nos deram uma luz em relação ao agir em sala de aula. Em tempos de injustiças perversas e de atentados aos direitos de mulheres e homens, pensar em um ensino histórico que nos leve a ver o mundo de outra forma, questionar quem somos e, mais do que isso, porquê somos, se faz cada vez mais necessário. Para além da compreensão de conjuntos objetivos de fatos do passado a história deve ser parte da vida e da formação da identidade dos estudantes, auxiliando no que Paulo Freire chamava de reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica (FREIRE, 2008)

Referências

ASHBY, Rosalyn. "Desenvolvendo um Conceito de Evidência Histórica: As Ideias dos Estudantes Sobre Testar Afirmações Factuais Singulares" In: **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, pp. 151 – 170, 2006.

BARCA, Isabel. "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação". In: **Para uma educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, pp. 131 –144.

GERMINARI, Geyso D. "Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa". In: **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, pp. 54-70, 2011.

FRANZINA, Emílio. "O Êxodo dos Camponeses do Vêneto (1869 – 1901): Tendências Gerais e Aspectos Quantitativos" In: **A Grande Emigração – O Êxodo dos Italianos do Vêneto para o Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIEDRICH, Fabiana Helma; WITTER, Nikelen Acosta. "A Adaptação da Culinária dos Imigrantes Alemães (Rio Grande do Sul:1850 - 1930)" In: **Disciplinarium Scientia**, Santa Maria, v.13, n. 1, pp. 69 – 83, 2012.

FRONZA, Marcelo. "Possibilidades das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica: Uma Proposta de Investigação Sobre o Conceito de Evidência Histórica e as Narrativas Históricas Gráficas" In: **Simpósio Nacional de História**, 25, 2009. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2009. Disponível em <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0387.pdf>> acesso em 7 de outubro de 2016.

LEE, Peter. "Em Direção a um Conceito de Literacia Histórica" In: **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, pp. 131-150, 2006.

_____. "Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas no passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História - Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. **Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Schmidt. "Cognição Histórica Situada: Que Aprendizagem Histórica é Esta?" In: **Simpósio Nacional de História**, 25, 2009. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2009. Disponível em <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0659.pdf>> acesso em 5 de outubro de 2016.

_____. "Literacia Histórica: um Desafio para a Construção Histórica no Século XXI" In: **História & Ensino**, Londrina, v. 15, pp. 9-22, ago/2009 (a).

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2013.

_____; CAINNELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ASPECTOS REGIONAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PONTA-GROSSENSE: ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL A ALUNOS DE SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Cintia Santos de Lima - UEPG⁹
cintiasantosdelima@gmail.com*

*Isabele Fogaça de Almeida - UEPG¹⁰
isabele_f.a@hotmail.com*

*Lucas Eduardo de Oliveira - UEPG¹¹
lucaseduoliveirafr@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de ensino, desenvolvido na forma de oficinas pedagógicas, proposta pelo professor supervisor e alunos-bolsistas do subprojeto de História, do PIBID/UEPG 2014-2015 e realizadas junto aos alunos do ensino fundamental (7º ano) do Colégio Estadual Professora Linda SalamuniBacila. Buscou-se por meio de aulas interativas discutir junto aos adolescentes alguns aspectos da cultura local, da cidade de Ponta Grossa, na região dos Campos Gerais - PR, tais como Tropeirismo, Ferrovia, Imigração, Linguagem e Patrimônio Histórico, sendo que cada aspecto foi abordado por um pibidiano diferente. Com isso, buscou-se contribuir para o reconhecimento da identidade ponta-grossense nos alunos. Como resultado de aprendizagem, retorno ao que fora trabalhado, solicitou-se para cada aluno que fizesse uma poesia a respeito de sua identidade como ponta-grossense. Finalizando as oficinas, a fim de reconhecer o Patrimônio Histórico local, para poder preservá-lo, cada turma foi dividida em cinco equipes, sendo cada uma responsável pela confecção de maquete de um prédio histórico, das décadas de trinta e quarenta, na sequência foi realizada a exposição das maquetes para toda a comunidade escolar. As informações adicionais trazidas pelos pibidianos, somadas aos conhecimentos prévios dos alunos, resultou na criatividade destes ao elaborarem os poemas e as maquetes, nos quais revelaram posicionamentos de reconhecimento de sua identidade como ponta-grossense.

Palavras-chave: História. Patrimônio. Cultura regional. Ensino.

⁹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Acadêmica do 3º 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).

¹⁰ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Acadêmica do 3º 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).

¹¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Acadêmico do 3º ano do Curso de Licenciatura em História.

Introdução/justificativa

“Aquilo que é ou não é patrimônio depende do que, para um determinado coletivo humano e num determinado lapso de tempo, se considera socialmente digno de ser legado a gerações futuras”.

Elisa Peralta da Silva

O Patrimônio cultural e sua preservação significam aquilo que é importante para um determinado grupo social, comunidade, cidade ou nação, os quais atribuem valor histórico, artístico e/ou cultural e por isso cuidam e preservam para as novas gerações. Tendo em vista a valorização desses aspectos, pode-se observar que monumentos ou tudo aquilo que guarda e contém a história de um grupo social deve ser preservado para futuras gerações.

Muitas vezes, a preservação possibilita que diferentes indivíduos sintam-se pertencentes ao seu grupo, e como tal assumam uma postura ativa no seu meio, tornando-se assim, agentes da história.

“Todas essas ações encontram-se fundamentadas em critérios não apenas técnico, mas também político, visto que a “representatividade” dos bens em termos da diversidade social e cultural do país é essencial para que a função de patrimônio realize-se, no sentido de que os diferentes grupos sociais possam se reconhecer nesse repertório.”(FONSECA, 2003, p.65).

Esse processo deve ser natural, como uma simples casa bem cuidada e que tenha muitos anos de construção é um patrimônio, pois revela muito sobre determinada época e povo. Assim, as diferentes pessoas podem se sentir pertencentes ao local, ao clube, ao grupo de convivência e, conseqüentemente à construção da história de sua localidade ou grupo, pois é algo próximo à sua vida cotidiana. A História, desse modo, passa a contemplar os homens comuns, sujeitos que são maioria na sociedade e que muitas vezes, ficaram no anonimato para a ciência histórica.

Voltando-se para a questão do patrimônio local/regional e o reconhecimento desses por homens e mulheres comuns, os quais passam a ter clara a sua

participação ativa no processo de construção histórica da sua localidade, buscou-se no espaço de atuação aberto ao PIBID, contribuir para o reconhecimento da identidade ponta-grossense nos alunos de sétimo ano do ensino fundamental, afim de que estes a partir do momento que se sintam pertencentes da história da cidade passem a compreender a importância da preservação e valorização do patrimônio histórico.

A cidade de Ponta Grossa, assim como outras, possui uma história peculiar, iniciando com a presença dos povos indígenas, dos colonizadores, cidade originária do movimento do tropeirismo, chegando às primeiras décadas do século XX com a implantação da rede ferroviária na região, trazendo desenvolvimento econômico e social, tornando a cidade um ponto importante e estratégico no Estado do Paraná-Brasil. Essa história passa por distintos momentos que marcam a construção de sua de sua história, como: Tropeirismo, Imigração, Rede Ferroviária, entre outros.

Tais momentos trouxeram variados elementos culturais, os quais interferem no processo de reconhecimento de uma identidade, algo que estabeleça o que é ser ponta-grossense. A história começou com os indígenas, tornou-se uma sesmaria no século XV e, com a passagem dos tropeiros levando seus produtos e muare de Viamão à Sorocaba, surgiu como uma vila. *“A região dos Campos Gerais do Paraná caracteriza-se pela vegetação dominante de campos em solos rasos”* (TROPPMAIR, 1990). Sendo assim, paulistas vieram no século XVIII e se instalaram na região, por ser de mata baixa, com gramíneas, o que era bom para o gado.

Por tanto, no século XIX, a vila cresceu, tornando-se uma cidade. O desenvolvimento se deu com a chegada de muitos imigrantes a partir da década de 1860, como: alemães, italianos, poloneses, ucranianos e outras etnias que trouxeram seus costumes, tradições, suas culturas; simultaneamente houve a inauguração da ferrovia que possibilitou o desenvolvimento econômico da cidade. Enfim, têm-se vários aspectos formadores da cidade e da cultura.

A história da cidade possui uma riqueza de elementos culturais que compõem o patrimônio cultural local, mas ainda não há preocupação com a preservação do mesmo. É nesse sentido, de despertar para a valorização do patrimônio propôs-se um projeto de ensino alternativo, como uma experiência didática realizada no subprojeto de História, do PIBID/UEPG, trabalhando com temas da história local, buscando como objetivo o reconhecimento de elementos referenciais das identidades ponta-grossenses.

Objetivos

Tendo em vista que o objetivo da oficina pedagógica proposta era auxiliar os alunos no reconhecimento de sua identidade local, como ponta-grossense, pensou-se, em trabalhar com uma metodologia que proporcionasse uma aprendizagem significativa ao aluno, no sentido em que afirma Alegro,

O que geralmente acontece na escola é a interrupção da vida cotidiana da criança e do adolescente, isolados do mundo por algumas horas, num espaço muito limitado onde pretende-se mantê-los interessados e participativos com um ensino que, em muitos casos, nem o próprio professor consegue articular com as necessidades dos tempos atuais.[...]. (In: CAINELLI, Marlene; ALEGRO, Regina 1996, p. 79).

Na possibilidade de tratar conteúdos ligados à história local/regional e à atualidade, e assim, à história e vida do aluno, elegeu-se alguns aspectos a serem tratados. Entre esses se destacam alguns, que são apresentados a seguir.

Objetivos gerais

- Buscar reconhecimento da identidade ponta-grossense juntamente com os alunos.
- Explanar os aspectos formadores da cidade de Ponta Grossa bem como a importância de sua preservação.
- Apresentar aos alunos a história de sua cidade trazendo elementos que façam parte de seu dia a dia.

Tropeirismo

A ideia central pensada para se trabalhar o tema tropeirismo foi uma proposta diferente, não apenas expondo que tropeiros passaram pela região, mas discutir quem eram como viviam e quais as influências que tiveram sobre a formação da sociedade ponta-grossense e dos Campos Gerais- PR.

Nas oficinas pedagógicas realizadas deu-se o enfoque sobre o cotidiano do Tropeiro com a análise da música “Tropear é Preciso” de autoria do professor Silvestre Alves Gomes que é uma referência nas pesquisas sobre o tema. A canção conta e canta sobre a partida das tropas da localidade de Viamão no estado do Rio Grande do Sul, quando os tropeiros deixavam mulheres e filhos para trás seguindo

um grande caminho de viagem. Em outros trechos, relata os problemas enfrentados durante a longa jornada, como encontro de onças ou outros animais selvagens, o que poderia atrasar a viagem. Também diz sobre as paradas que faziam em determinados lugares para alimentação ou, ainda muitas vezes, pelas fortes chuvas ou para tomar o famoso chimarrão, costume característico dos tropeiros. Esses lugares em que paravam, foram chamados pousos dos tropeiros, nos quais deu origem a algumas cidades, como a de Ponta Grossa.

Ainda tratou-se sobre a cozinha tropeira, apresentando aos alunos os pratos como o Feijão Tropeiro, Frango com Urucum, entre outros alimentos que faziam parte das tropeadas e integram a culinária regional ainda hoje. Também foi exposto sobre a vestimenta tropeira, e os alunos perceberam que muitos acessórios do traje são usados atualmente na região do Rio Grande do Sul, pois eram de lá que partiam as tropas.

Como último aspecto abordado, foi entregue aos alunos um material didático de apoio com informações sobre o vocabulário tropeiro, a partir do qual deviam escrever ao lado de cada palavra o seu significado cultural nos dias de hoje. Com a correção da atividade, pode-se observar que muitas das palavras são usadas até hoje, outras caíram em desuso, e algumas tem significados diferentes e usados para designar diferentes objetos ou temas.

Imigração

Levando em consideração o mundo que o aluno está inserido, e procurando mostrar a eles a influência dos imigrantes na cultura regional, desenvolveu-se um jogo em sala de aula. As turmas foram divididas em cinco equipes, sendo cada uma representante de uma nacionalidade como: italianos, sírio-libaneses, holandeses, poloneses e alemães. A finalidade dessa divisão foi para que as equipes competissem entre si. Mesmo que cada uma representasse uma etnia imigrante, todas as equipes receberam placas de todas as nacionalidades.

O jogo consistia na identificação de elementos culturais imigrantes, assim, o pibidiano responsável pelo jogo mostrava imagens relacionadas a pratos típicos, construções, vocabulário e, após um tempo para discussão, os grupos deveriam levantar a placa da nacionalidade de origem das diferentes imagens.

Antes de jogar, quando questionados sobre o que a população dos Campos Gerais- PR possui de herança cultural dos imigrantes, a grande maioria “soltou logo um nada, sem nem sequer pensar!”. Durante o jogo, principalmente após se darem conta que a “tão amada” pizza é de origem italiana, os alunos perceberam que aquilo que comiam e falavam no dia-a-dia, é devido àqueles povos que imigraram para região. Assim, suscitaram-se os conhecimentos prévios dos alunos para inseri-los na temática e contribuir para o reconhecimento dos elementos culturais dos diferentes imigrantes na formação da sociedade paranaense e local/regional, portanto em suas vidas.

Linguagem

Iniciou-se a reflexão sobre a formação da sociedade no Brasil como um país multicultural e, por isso, diversificado nos diversos campos de sua cultura e, entre esses, no campo da linguagem; assim cada região tem suas próprias expressões que caracterizam sua formação cultural. A cidade de Ponta Grossa, região dos Campos Gerais - PR tem suas peculiaridades em linguagem que marcam a identidade pontagrossense.

No trabalho sobre a linguagem local, tomou-se por base o artigo “Expressões e termos peculiares presentes nas falas dos habitantes dos Campos Gerais” de Felipe Simão Pontes. O pibidiano responsável pelo subtema abordou as expressões mais usadas em Ponta Grossa e seu significado, sendo algumas delas: carrancuda; longe pra mais de metro; assuntar; tempo brusco; ir pra cidade; ficar de croque; quedele; vina; fuçar; morceguiando; ade. A aula deu-se, então, em um diálogo com os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre as expressões que utilizavam no dia-a-dia, fazendo-os reconhecer que as pessoas de outras regiões os identificariam como oriundos da cidade de Ponta Grossa pela forma de falar, ocorrendo o que afirmam Castro e Ribeiro, que:

O senso comum caracteriza identidade apenas como as características individuais de cada sujeito, sem problematizar o meio que o cerca e as questões culturais que permeiam as localidades em que estão inseridos, tão distintas quanto os próprios sujeitos. [...]. (CASTRO, RIBEIRO, 2010).

A linguagem, portanto, nunca é individual, mas sempre coletiva, e é o coletivo que faz o sujeito pertencente ou não a uma cultura, uma região, um povo. Concluiu-se que a linguagem coloquial é um quesito relevante para o reconhecimento da identidade ponta-grossense.

Ferrovia

O desenvolvimento da cidade de Ponta Grossa a partir do final do século XIX deu-se pela construção da ferrovia. Na época foram construídos dois terminais ferroviários: a Estação Paraná, em 1893, que era ponto de parada da Estrada de Ferro Paraná que ligava o litoral do Estado À Curitiba e Ponta Grossa; e em 1896 a Estação São Paulo - Rio Grande (conhecida como Estação Saudade). A presença das duas estradas de ferro, fez com que obrigatoriamente muitas pessoas e mercadorias que se deslocavam, passasse pela cidade impulsionando o crescimento econômico e destacando a sua importância na região dos Campos Gerais e no estado do Paraná. Simultaneamente e motivado pela ferrovia, a cidade atraiu muitas pessoas air trabalhar, inclusive os imigrantes europeus, que ajudaram a cidade a se desenvolver cada vez mais.

Os trabalhadores que construíram a ferrovia se reuniam, e como formas de divertimento jogavam futebol. Assim surgiu o Operário Ferroviário Esporte Clube em 1912. É oficializado no dia primeiro de maio de 1914, (dia do trabalhador) como forma de homenagem aos seus jogadores. O Operário Ferroviário é o segundo clube em atividade mais antigo do Estado do Paraná, e em 2015 conquistou o título de campeão paranaense, conforme afirma Defino (2015).

Mostrando aos alunos a influência da ferrovia para a cidade, iniciou-se a abordagem com um vídeo sobre a reportagem da Professora Aída MansaniLavalle falando da importância do Complexo Ferroviário em Ponta Grossa. Para finalizar, foi mostrado um vídeo do professor a cerca da trajetória do Operário Ferroviário Esporte Clube (Reinaldo Emanuel Hansen, 2015).

Finalizando o trabalho foi entregue um texto sobre a ferrovia e o Operário Ferroviário Esporte Clube, e feita uma leitura comentada, sanando dúvidas dos alunos e complementando o assunto. De maneira interativa, retomou-se desde chegada dos trilhos na cidade até os resquícios da ferrovia existentes atualmente,

sobre o operário ferroviário, e ainda sobre a importância da preservação dos prédios das duas estações, que existem até hoje.

Muitos alunos relataram que não sabiam que o clube era fruto das ferrovias, e nem que os prédios das estações, que hoje são depredados por muitos, foram tão importantes para o crescimento da cidade; nesse sentido, foi explorada a importância da valorização da memória e do patrimônio histórico-cultural para garantir a preservar a identidade local/regional.

Preservação do patrimônio histórico

Seguindo a Oficina, e relacionando com todos os demais subtemas, por meio de slides, foi explanado sobre a importância do patrimônio Histórico, e da sua preservação, pois como comenta Marchi,

Conhecer o nosso passado e preservar a memória e a cultura é requisito para as ações no presente. É sabendo sobre como procederam aqueles que nos antecederam, nas mais diferentes situações, que agimos criticamente, espelhando-nos ou não em suas ações. Refletir sobre a memória é valorizar o passado e seus legados, é ser sujeito da construção da história, e isso é um pressuposto básico para o exercício da cidadania. (2010, p. 36).

Partindo desse pressuposto de que se refletir sobre a memória é valorizar o passado e seu legado para as novas gerações, foram exploradas algumas edificações tombadas na cidade, tais como: Estação Paraná, Estação Saudade, e outros prédios tombados como patrimônio histórico estadual. Assim como se comentou sobre os prédios que tinham valor histórico inegável, e que foram derrubados em nome da “modernização da cidade”. Um aluno só irá se identificar com determinado patrimônio, quando ele tiver uma memória em relação a este; como exemplo, muitos patrimônios são pichados, justamente pelo motivo de que quem fez a pichação, não se identificar e não possuir uma memória em relação a edificação. Assim, para manutenção da preservação da memória, para finalizar, foram selecionados vinte e cinco prédios históricos da cidade, existentes ainda ou não, e feito um resgate da história destes, e a maquete de cada um.

A atividade possibilitou que os alunos conhecessem mais sobre a história da sua própria cidade, e daqueles prédios que antes, passavam despercebidos aos

olhos deles. A valorização do patrimônio é essencial para preservação da memória ao longo das gerações.

Resultados

O projeto de ensino complementar constituiu-se uma experiência ímpar no ensino de História, contando com dinâmicas e estratégias de ensino alternativas que priorizam a participação efetiva do aluno na construção e produção do conhecimento em sala de aula (FOSECA, 2004). Obteve-se como resultado junto aos alunos a redação de poemas relacionados aos diversos aspectos trabalhados como o Tropeiro e sua vida cotidiana, As etnias imigrantes na região dos Campos Gerais, a Ferrovia e o desenvolvimento da cidade de Ponta Grossa- PR. Cada um selecionou um ou mais subtemas trabalhados e a produção final revelou a valorização da história e do patrimônio cultural pelo aluno, ainda percebeu-se que houve uma noção de pertencimento à comunidade, quando ao redigir o aluno colocou-se no contexto do poema, ao utilizar a primeira pessoa do plural, como por exemplo, na frase “ Nós aprendemos com os italianos a comer a pizza, com os alemães a falar Fritz [...]”. (Aluno C). Além dos poemas, a finalização do trabalho deu-se com ênfase na preservação do patrimônio cultural, para tanto, além de reconhecer os principais prédios antigos, os alunos em grupos, escolheram um prédio para reproduzir na confecção de uma maquete, depois de concluído, organizou-se uma exposição à toda a comunidade escolar.

Considerações finais

Após um mês de trabalho em equipe, os pibidianos puderam perceber a importância de se trabalhar a história local na escola visando o processo de construção da identidade. Os alunos, em resposta, reconheceram elementos formadores da história e da cultura local/regional, cuja produção de conhecimento foi expressa nos poemas e nas maquetes elaboradas ao final das oficinas. A comunidade escolar, em geral, também foi beneficiada com a exposição das produções dos alunos, que resultou da intervenção do PIBID na escola. Propostas alternativas para o ensino de História, visando o reconhecimento da identidade local/regional, proporcionam não somente o aprendizado sobre a história local de

maneira significativa na vida do aluno, contribuindo para a ressignificação das datas comemorativas, uma alternativa possível no ensino de História, entre muitas outras.

Referências

CAINELLI, Marlene Rosa; ALEGRO, Regina Célia. **Jogando e aprendendo: ensinando História no Ensino Fundamental**. Londrina, 1998. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12497/10957>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; RIBEIRO, Ana Elisa. **A Identidade Local, a Linguagem e a Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/A-identidade-local-a-linguagem-e-a-aprendizagem.pdf>>. Acesso 16 Nov 2015.
DEFINO, Ângelo Luiz de Col. **O Clube**. Disponível em: <<http://www.operarioferroviario.com.br/o-clube>>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio: ensaios contemporâneos**. In: ABREU, Regina, CHAGAS, Mario. (orgs). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Silvestre Alves. **Tropear é Preciso**. In: *Cancioneiro da Rota*.

HANSEN, Reinaldo Emanuel. **PONTA GROSSA nos mapas da história**. p35 7ª parte D – OPERÁRIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IMgKmEZO_ik>. Acesso 13 de agosto de 2015.

JORNAL DA MANHÃ – PONTA GROSSA. **Complexo Ferroviário de Ponta Grossa**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wuh1lu9Tm5o>>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

8. MARCHI, Darlan De Mamann. **Memória e Patrimônio: Por que Preservar?** Missões, 2010. Disponível em: <<https://patrimoniojovem.wordpress.com/2010/08/05/memoria-e-patrimonio-por-que-preservar>>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

PONTES, Felipe Simões. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/P%C3%A1gina_principa>. Acesso 16 Nov. 2015.

TROPMAIR, 1990; IBGE, 1992; BEHLING, 1997. Disponível em: <<http://www.uepg.br/natural/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em 13 de novembro de 2015.

O MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

*Giovana Maria Carvalho Martins - UEL¹²
giovana.mcmartins@gmail.com*

*Raquel de Medeiros Deliberador - UEL¹³
raquelmdeliberador@gmail.com*

*Rebecca Caroline Moraes da Silva - UEL¹⁴
becca.carolline@gmail.com*

Resumo: O presente artigo aborda discussões teóricas acerca da Educação Histórica e do ensino de História em museus, e um breve relato de experiência docente neste espaço. No contexto do ensino de História, entender o Museu Histórico como um espaço possível para ensino e aprendizagem é compreender que os alunos aprendem fora dos métodos tradicionais, expositivos, e que, trazendo este aluno ao contexto da investigação, a História pode lhe ser muito mais significativa. Entender-se como parte da História e relacioná-la à sua própria realidade é crucial para que os alunos vejam sentido em aprendê-la, tornando-a prazerosa e desenvolvendo sua consciência histórica. A pluralidade de vozes, objetos e significações proporcionados pelo espaço museológico possibilita compreensão das questões históricas e enriquecimento no âmbito educacional, cultural e social. Além disso, tópicos como documento histórico podem ficar mais claros e explicitados nesse espaço, que permite diferentes abordagens e reflexões, gerais e pessoais. É um lugar com grande potencial, que deve ser explorado, porém requer uma estrutura de planejamento que envolve valorização dos conhecimentos prévios e embasamento teórico, o que é essencial para um desempenho positivo na utilização desse rico espaço. Para esta reflexão, utilizamos os trabalhos de Bittencourt (2004), que ressalta a importância da transformação dos objetos expostos no museu em documentos ou material didático para sua inserção na realidade do aluno, a metodologia de aula-oficina de Barca (2004) e as reflexões de Rüsen (2011) que versa sobre as dimensões do aprendizado histórico, entre outros autores que contribuem para o aprofundamento desta abordagem.

Palavras-chave: Educação Histórica. Museu. Aula-oficina. Consciência histórica.

O Museu Histórico de uma cidade, mesmo sendo um espaço não-escolar, pode ser utilizado para uma efetiva aprendizagem dos alunos. No presente artigo, discutimos uma experiência de estágio no Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss relacionada ao curso de História da Universidade Estadual de Londrina. Para tanto, trazemos à discussão autores que tratam de alguns aspectos da Educação

¹² Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina.

¹³ Estudante de especialização e graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina.

¹⁴ Mestranda em Educação e graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina.

Histórica, como a aula-oficina de Isabel Barca (2004), que foi a metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades, e Rüsen (2011), que discorre sobre as dimensões do aprendizado histórico e sobre a consciência histórica. O objetivo foi levar os alunos a participar efetivamente da construção de seu aprendizado, atuando como agentes do conhecimento e encarando a visita ao museu, que muitas vezes é tida como enfadonha ou como simples “aula vaga”, como algo produtivo e prazeroso, levantando discussões sobre a história da cidade onde vivem.

O Museu Histórico de Londrina foi fundado em 1970, e desde 1986, ocupa o prédio da antiga Estação Ferroviária de Londrina¹⁵, localizado ao lado do Terminal Central de ônibus da cidade, de maneira que o próprio prédio faz parte da história da cidade e do cotidiano dos habitantes por se tratar de um edifício conhecido e muito presente no dia-a-dia dos alunos, por mais que muitos o visitem efetivamente poucas vezes. Geralmente, as visitas monitoradas são coordenadas pela escola e contém vídeos e explicações de monitores sobre a exposição permanente do museu, que traz objetos relacionados à vida e às profissões empreendidas aqui desde a fundação da cidade, em 1934.

Assim, buscamos lidar com o Museu Histórico de Londrina como nosso espaço de sala de aula. O Museu é um espaço do patrimônio cultural tanto material quanto imaterial com grande potencial educativo, já que produz percepções sobre a história. Concordamos com Caetano (2012) que coloca que os museus de maneira geral durante muito tempo foram considerados redutos de velharias, que lá estavam apenas esperando por visitantes curiosos interessados em objetos obsoletos e inúteis. Hoje, porém, os museus são reconhecidos como ambiente que dinamiza as memórias, tornando-se espaços de conhecimento e aprendizagem (cf. CAETANO, 2012, p. 1), e inclusive há o esforço por parte dos professores para integrar os estudantes, tanto do ensino básico como da educação superior, (como é o caso, em uma experiência de estágio na licenciatura) ao espaço do museu.

Para que isso ocorra, levamos em conta algumas considerações, como: é importante compreender o Museu como sendo espaço de experiência para um público que não é passivo neste processo, mas sim ativo, produtor de história. Sobre isto, Fonseca e Silva (2007) afirmam que

¹⁵ Fonte: <http://www.uel.br/museu/historico.html>

o trabalho do professor com as instituições especializadas de sua área de conhecimento – o que inclui historiografia, universidades, museus, bibliotecas, arquivos, etc. – é uma necessidade básica de todo ensino de História. Essas unidades de pesquisa e divulgação não oferecem respostas prontas para as necessidades de cada grupo de alunos ou de cada professor, o diálogo com elas sempre requer o exercício do pensamento crítico e das opções interpretativas (FONSECA; SILVA, 2007, p. 70).

Desta maneira, o museu se inclui neste rol de instituições indispensáveis ao ensino de História, e concordamos com os autores que o diálogo nestes espaços ajuda a exercer o pensamento crítico. Além disso, as pessoas são agentes simbólicos capazes de dar diferentes significados para os objetos, a partir de suas diferentes experiências e leituras de vida, com percepções e interesses diversos.

Com as experiências e memórias individuais, temos o Museu como um espaço plural na construção de valores e significados. A partir disso, o professor deve saber conduzir esses diferentes discursos de uma forma a gerar curiosidade e reflexões, necessárias à aprendizagem, e que devem ser trabalhadas antes, durante e após a visita no museu. Bittencourt (2004) ressalta a importância dos objetos expostos no museu, eles devem sofrer uma transformação para documentos. Para tanto, é necessária uma comunicação museológica capaz de promover uma interação e investigação que contenha observações livres (para o próprio aluno estabelecer relações e gerar reflexões) e observações dirigidas, as quais devem falar sobre o que é o museu e os objetos, sua trajetória e suas funções. Estimulando o aluno a uma linguagem plástica. Diferentes recursos e estratégias diretas e indiretas de interação possibilitam a construção e ressignificação do patrimônio cultural.

Sobre a experiência de estágio em si, podemos afirmar que é uma etapa fundamental dos cursos de licenciatura, pois proporciona aos futuros professores a experiência da regência, seja em monitorias ou em aulas-oficina. A disciplina de Estágio dialoga com a de Metodologia do Ensino, de forma que teoria e prática se encontram, gerando experiências fundamentais e que, sem esse espaço, seriam inacessíveis. As aulas de História dentro ou fora sala de aula, ou o “fazer histórico”, assim chamado pois trata-se de fato de construir o saber histórico em conjunto com os alunos, devem ser ministradas no sentido de proporcionar ao aluno um campo de reflexão e crítica, permitindo que diferentes espaços, tempos e sujeitos estejam presentes na prática docente. Da mesma maneira, o estágio fornece ao futuro docente possibilidades de reflexão sobre sua própria prática, para construir instrumentos metodológicos necessários.

Para os estagiários que atuam no museu, saber lidar com ele como um espaço de aprendizagem é fundamental, pois nele pode-se fazer emergir todos os momentos da sala de aula, bem como preparar os alunos para esse tempo fora da sala, que deve ser encarado como parte das atividades escolares, não como meros passeios para diversão. O museu é um espaço de aprendizagem não-formal, uma instituição que não visa a fins lucrativos, que está a serviço da sociedade e seu desenvolvimento; é sempre aberto ao público em geral para visitas exploratórias e também sempre aberto a visitas guiadas (monitorias pré-agendadas). A partir de seu acervo, o museu promove educação, por seu papel social de proteção do patrimônio cultural material e imaterial de determinada sociedade e por suas práticas que possibilitam reflexão sobre o espaço e suas narrativas. Não é papel do museu o que é função da escola; estes são complementares e devem trabalhar juntos para um melhor aprendizado e uma melhor formação da literacia dos alunos. Além disso, o museu mostra a seus visitantes que todos são sujeitos ativos historicamente, carregando suas próprias experiências e visões de mundo a partir do cotidiano. Neste sentido, o museu é um espaço de aprendizagem não-formal, pois não faz parte do sistema tradicional de ensino gradual e hierarquicamente estruturado - mas tem como finalidade permitir ao estudante que reflète sobre si e o sobre o que lhe cerca.

Com este fim, é fundamental o trabalho em sala de aula a respeito do que será estudado dentro do museu: o contato com fotografias, objetos, filmes e bibliografias dentro da sala de aula num trabalho de pré-visita faz com que os alunos enxerguem a visita ao museu com mais seriedade, compreendendo que aquele momento é complementar a sala de aula. Do mesmo modo, o trabalho pós-visita em sala de aula é essencial, pois com ele os alunos fundamentam e redefinem suas estruturas cognitivas por um processo dialético - conhecimentos prévios, somados ao aprendizado na aula no museu, resultando numa nova forma de reflexão sobre determinada sociedade. Sobre os conhecimento prévios, Aisenberg (1994) aponta que

todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor

conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (AISENBERG, 1994, p.138)

Assim, no desenvolvimento de nossa proposta no museu, foi essencial levar em consideração a bagagem prévia dos estudantes, de modo a desenvolver as atividades de maneira proveitosa e que levasse os alunos a se sentirem integrados, como parte da história que estavam estudando naquele momento – a história de sua cidade.

Rüsen (2011) pontua que a aprendizagem histórica é “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79). Com isso, entende-se que a aprendizagem histórica é relativa ao desenvolvimento da consciência histórica; esta, por sua vez, pode ser sintetizada, grosso modo, como a compreensão do presente a partir do estudo do passado para, assim, projetar as ações futuras. Para o autor, a consciência histórica é intrínseca a todos os seres humanos e se manifesta na forma de narrativa histórica e argumentos históricos. Tendo isto em vista, Rüsen (2011) pontua que a consciência histórica opera a partir da memória, aproximando as três dimensões do tempo (passado, presente e futuro), possuindo como finalidade a orientação temporal na vida prática dos indivíduos. Considerando que aprender é um processo dialético de construção de conhecimento, que envolve os conhecimentos que o indivíduo já possui aliados aos novos conteúdos que são apropriados e reelaborados, resultando em um novo conhecimento, o autor considera que a pessoa que aprende é transformada.

Nesta perspectiva, a aprendizagem histórica tem como objeto de conhecimento a própria história, os acontecimentos do passado, os processos de mudança do tempo que obtém sentido pelo sujeito, recebem uma significação que serve como base para “uma compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo” (RÜSEN, 2011, p. 82). Levando estes pontos em consideração, tem-se que a aprendizagem histórica se dá a partir do desenvolvimento da consciência histórica e, conforme Rüsen (2011), envolve três operações: experiência, interpretação e orientação. Ou seja, para este autor, a aprendizagem histórica se realiza pelo aumento do conhecimento sobre os acontecimentos do passado, a significação

destes a partir da interpretação e pelo desenvolvimento da “capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 84). Aqui cabe pontuar o que este autor define para cada operação envolvida na aprendizagem histórica.

Conforme Rüsen (2011), o aumento da experiência sobre o passado humano é uma das características da aprendizagem histórica. Parte-se do entendimento de que o passado é um tempo diferenciado do tempo presente e, ainda, que o passado tornou-se o presente; é a percepção dessa diferença de tempo que deve ser o centro da abordagem da história, para que o estudo do passado adquira sentido para o sujeito (cf. RÜSEN, 2011, p. 85). Também, aprendizagem histórica envolve o aumento da capacidade de interpretação, de atribuição de significados ao passado. Essa é uma característica importante, pois é o momento em que o indivíduo pode refletir sobre o conhecimento apropriado e criar uma argumentação em cima dessa reflexão. Assim, vai-se em direção de uma concepção de aprendizagem que permite a transformação do conhecimento histórico a partir da argumentação, do questionamento (cf. RÜSEN, 2011, p. 86-87). Por fim, a terceira operação que a aprendizagem histórica abrange é o aumento na competência da orientação na vida prática. Por esta característica, o aprendizado deve constituir sentidos voltados para a organização e orientação da vida do sujeito no que diz respeito aos processos do tempo, “os quais transformam as pessoas e seu mundo” (RÜSEN, 2011, p. 88). Desta maneira, os sujeitos podem perspectivar seu futuro sustentados numa argumentação historicamente consciente.

A partir do pensamento de Jörn Rüsen (2011), buscamos elaborar no estágio um modo de instrumentalizar o aprendizado histórico de nossos alunos, a fim de chegarem à construção crítico-genética da consciência histórica proposta pelo autor. Cabe aqui, ressaltar quais são as formas de consciência histórica de Rüsen, que seguem nas seguintes perspectivas: são três formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal, tendo em vista que, para o autor, a aprendizagem histórica é uma articulação da consciência histórica. A primeira é a Construção Tradicional, no qual as experiências temporais são processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações - as tradições se tornam visíveis e são aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática; a segunda é a Construção Exemplar, na qual são processadas experiências temporais em regras gerais condutoras de ações; a terceira, que pode ser

considerada mais elaborada, é a Construção Crítico-genética, em que as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos, empregando, assim, experiências temporais na orientação das ações, ou seja, os sujeitos compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro (cf. RÜSEN, 2011;2015).

Seguindo este pensamento, elaboramos uma metodologia de trabalho a partir de uma tematização do espaço museal, de forma a criar questões e instigar os alunos a também questionarem o espaço e, dialeticamente, refletirem. Desta maneira, procuramos um modo de visita ao museu que auxiliasse nas práticas educativas e que se relacionasse aos conteúdos estudados dentro da escola, permitindo a interação dos alunos com o espaço, ressaltando que os objetos dentro do museu são ressignificados, perdendo, portanto, suas antigas funções para adquirir novo sentido na exposição, para contar uma história. As aulas no museu são mais proveitosas quando os alunos são instigados a criar novos significados e novos sentidos sobre ele.

A metodologia de aula escolhida foi a aula-oficina, conforme desenvolvida por Barca (2004). Neste modelo de aula, “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (BARCA, 2004, p.132). As aulas, portanto, são organizadas por temas com objetivos a serem atingidos por meio do debate em sala de aula, levando em consideração a bagagem prévia de conhecimentos trazida pelos alunos, e considerando também o uso de documentos, o contato dos alunos com fontes durante as atividades. A aula-oficina é um modelo que se opõe à aula tradicional, ou “aula-conferência”, em que o aluno é tido como tábula rasa (uma folha de papel em branco), receptáculo do conhecimento passado pelo mestre-professor, que também deve ser conferencista. Este modelo de aula expositiva, segundo Pais (1999), não é considerado pedagogicamente correto entre os profissionais ligados à Educação - contudo, ainda é largamente praticado (cf. PAIS, 1999, apud BARCA,

2004, p. 132). A intervenção realizada no museu teve justamente o propósito de não ser uma aula tradicional ou um simples passeio em um local diferente da escola.

Conforme Le Goff (*apud* NASCIMENTO; ALEGRO, ano, p. 87), a palavra documento vem, etimologicamente, da palavra ensinar. A partir da História Nova, documento deixou de ser “status” exclusivo dos escritos, passando a abranger tudo o que foi e é feito pelo homem. A utilização de objetos para o ensino de História é um instrumento didático de grande valor, pois o trabalho age no sentido de aproximar aluno à matéria estudada, tornando mais atrativo o conteúdo e possibilitando diversas problematizações que podem servir de norte para o professor dirigir o estudo.

Ao trabalhar com os museus, é importante a compreensão, também por parte dos alunos, de tratar-se de instituições sociais e culturais, que preservam indícios das memórias e propõem chaves de interpretação de realidade sócio-histórica. São, portanto, expressões de uma sociedade que nos convoca a testemunhar memórias mas, evidentemente, silenciando ou deixando de lado tantas outras, já que a história cotidiana de milhares de atores históricos está envolvida na construção da cidade e de seu desenvolvimento, e os objetos que compõem a exposição permanente do museu são resultado de seleções e constroem um discurso (cf. PEREIRA, 2008).

As atividades foram planejadas visando o desenvolvimento de habilidades nos alunos, do ensino médio, que os possibilitassem a reconhecerem e encararem os documentos históricos como possuidores de discursos que devem ser problematizados. Essas propostas incentivaram a participação, criatividade e interatividade - entre alunos e monitores, alunos e a exposição do museu e entre eles. Um texto didático, com linguagem acessível e composto por parágrafos informativos de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da atividade - como o papel e a proposta do Museu, os acervos que o compõem e o propósito da atividade em si - e questionamentos, buscando instigar a curiosidade dos alunos, iniciando uma discussão prévia, dos conteúdos e da abordagem que teríamos durante a aula no Museu.

Como o objetivo não era o da transmissão de uma mensagem definida contextualizamos um tema atual, os casarões da Av. Higienópolis, para estabelecer uma relação com a ressignificação do espaço – material e imaterial - do Museu. Pensando nas possibilidades da utilização do Museu, instituição cultural, como um espaço educativo, didático, fornecemos aos alunos letra de duas músicas

(Construção – Chico Buarque de Holanda e Cidadão – Zé Ramalho) que foram discutidas durante a atividade. Elas foram um dos elementos que contribuíram para levar os alunos à sensibilização acerca das diferentes visões e discursos sobre o trabalhador e seu papel no desenvolvimento de Londrina, e da multiplicidade de fontes, à análise e à reflexão crítica. O que dialoga com a proposta de Ramos (2004) ao adaptar a “pedagogia da pergunta” ao espaço museal. Ele defende que o conhecimento que esse espaço proporciona necessita ser desenvolvido aos poucos, e previamente a visita, para que os alunos tenham a sensibilidade mais desenvolvida. Além disso, propõe relações entre objetos diferentes, ou entre objetos e outros tipos de fontes - como realizado com as músicas, e no encerramento das atividades, como forma de “avaliação”. A partir de um exercício no Museu que incentivava a problematização em cima do recorte temático escolhido, os alunos desenvolveram uma habilidade que pode ser aplicada em outros discursos e com recortes temáticos diferentes do proposto.

Nosso tema está pautado em referências bibliográficas e historiográficas, entre elas: Adum (2012), Arias Neto (1993) e Novais e Mello (1998), nos quais dialogamos com as narrativas paralelas e contrárias ao discurso do Museu – o qual refletimos e discutimos, com base nas referências e observações. Notamos que a exposição do Museu segue a ideia de “vazio demográfico”, ao representar a modernização e progresso da cidade através de salas que representam a fundação da cidade, ou seja, o indígena é diminuído no discurso, e a formação da cidade, assim como o início de sua história, se dá por conta dos pioneiros. A exposição acompanha o discurso da “promessa de progresso” – que atraiu os migrantes para nova fronteira agrícola em ascensão, a cidade de Londrina.

Ela conta com uma sala das profissões que pretende demonstrar o crescimento e a modernização da cidade. Com isso o produto é enaltecido, e quem o faz acaba novamente esquecido. No dia dessa atividade uma exposição temporária sobre o café estava ocorrendo. Aproveitamos deste espaço para aplicarmos avaliação, que requeria dos alunos considerações e comparações acerca de objetos, e seus possíveis significados dentro daquele espaço e exposição, a qual tem como função complementar a ala permanente do museu - elemento que não passou despercebido para os alunos.

Em cima de levantamentos bibliográficos, discussões e observações concluímos que o Museu falhou em relação aos trabalhadores, os que “fizeram o

serviço pesado". Assim, podemos identificar qual a visão que o discurso do Museu traz sobre o papel do trabalhador na formação e crescimento de Londrina. E a partir disso fomentar discussões e reflexões sobre o argumento do Museu e essa narrativa dos pioneiros, utilizando uma leitura e discurso que buscava resgatar e valorizar esses trabalhadores, tomando rumos contrários, ao refletirmos o trabalhador como participantes dos agentes responsáveis pela concretização do "sonho de progresso" da cidade loteada pela Companhia de Terras. Os quais, muitas vezes, não alcançaram o que possibilitaram para Londrina.

Buscamos seguir o roteiro de atividades que foi cuidadosamente planejado de antemão, e isto mostrou-se significativo, pois foi possível que aproveitássemos da predisposição e interesse que os alunos demonstraram no início da monitoria, causados também pelo texto didático que fornecemos a eles, os quais colaboraram para que os estudantes se alinhassem à proposta e a atividade fosse desenvolvida de maneira plena.

Como os alunos foram receptivos, foi possível mais do que simplesmente apresentar objetos, representações e passar informações. Os questionamentos e propostas levantados possibilitaram a sensibilização dos alunos, através de formas provocativas que os levaram a refletir sobre o recorte temático escolhido. Isso, além de novos conteúdos, gera um potencial crítico, que proporciona debates de ideias, e apropriação de significados. Uma vez "apropriados", estes passaram a ter novos significados, e serem problematizados.

A ressignificação de um conhecimento é indício de referenciais históricos, que podem ser construídos no espaço do museu. Espaço que agrega muitas contribuições para a formação dos alunos no âmbito educativo, cultural e social, já que a "apropriação" do patrimônios cultural e das ressignificações e referenciais históricos são elementos importantes para o desenvolvimento de sentimento de cidadania e de identidade, bem como de pertencimento, pois os alunos podem identificar ali, naqueles objetos cotidianos, que a História é feita através das pessoas e não somente pelos grandes feitos, mas que pessoas comuns e eles próprios têm sua história interligada à própria história da cidade.

Em suma, a pluralidade – de vozes, funções, usos, pessoas, reflexões, significações, informações, entre outras – que o espaço do Museu propicia o torna um valioso espaço didático, que deve estar engajado com formação humana e social. E por isso é essencial que se tenha muito preparo e conhecimentos prévios

para que esse espaço tenha uma boa utilização e seja devidamente aproveitado. Foi a partir deste pensamento que nossa “aula no Museu” foi elaborada. Desta forma, ela contou com uma estrutura que envolveu longos processos de preparação e planejamento.

A preparação para a atividade ocorreu também com os alunos, que receberam um texto didático com informações para orientá-los ao longo de seu desenvolvimento e promover a contextualização necessária para provocar nele interesse e reflexões prévias sobre o tema apresentado. Com isto, buscamos aproveitar-nos do espaço do museu, que é um espaço não-escolar, como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de competências relacionadas à disciplina histórica, bem como promover a valorização dos espaços da própria cidade e levar os estudantes a pensar de maneira crítica sobre a história de Londrina.

Referências

ADUM, Sonia Maria Sperandio Lopes. **HISTORIOGRAFIA NORTE PARANAENSE: ALGUNS APONTAMENTOS**. In: A LEGRO, R. C.; MOLINA, A. H.; CUNHA, M. F.; SILVA, L. H. O. (orgs.) Temas e questões para o ensino de história do Paraná [livro eletrônico]. Londrina : Eduel, 2013.

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (org.) **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado**: Representações da política em Londrina (1930-1975). Londrina: EDUEL, 2008. v. 1.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Museus e seus objetos. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAETANO, José Carlos Gonçalves. O museu histórico como um espaço de ensino e aprendizagem para a história: o museu Ernesto Bertoldi como proposta. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MUSEOLOGIA, 2., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá, 2012. p. 1-10

FONSECA, Selva Guimarães & SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas/SP, 2007

MELLO, João Cardoso; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCWARCZ, Lília Moritz (org.) **História da vida privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1998. V. 4.

NASCIMENTO, A. C. M; ALEGRO, R. C. Narrativas de objetos esquecidos: as possibilidades de um estudo temático. In: LIMA, Angela Maria de Sousa [et al]... (orgs.). **PRODOCÊNCIA/UEL: ensino e pesquisa na formação de professores**. Londrina: UEL, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, pp. 383-396, 2010.
RAMOS, Francisco Régis Lopes, A Danação do Objeto, o museu no ensino de história. Ed. Argos: Chapecó. 2004

PEREIRA, Junia Sales. Aprendizagem do ensino de História em museus. **X JORNADAS NACIONALES Y I INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (APEHUN)**, 2008. Universidade Nacional de Río Cuarto, 2008. p. 1-12

RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed UFPR, 2011, pp. 51- 78.

_____. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 79-91.

OUTROS OLHARES: OS CAMINHOS DO PATRIMÔNIO A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR

*Leticia Chilanti - FURG¹⁶
ticia_lc@hotmail.com*

Resumo: No presente trabalho foi realizado um breve levantamento sobre como os educandos do Pré-Universitário Fênix vinculado ao PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior), observam os diferentes espaços históricos na cidade do Rio Grande e relacionam com sua historicidade. Tendo isso em vista, foi utilizado na pesquisa, questionários acerca da percepção dos educandos quanto aos diferentes espaços que os cercam, levando em consideração a utilização de diferentes fontes de informação para conhecimento dos mesmos, assim como, o conhecimento levantado pelo educando em sala de aula, sobre o espaço do seu cotidiano. Percebemos como é intrínseco o cuidado não somente com suas histórias de vida no dia-a-dia dos encontros, mas também, com a memória dos sujeitos para garantir que os patrimônios já consolidados adquiram novos olhares, e que estes sejam respeitados.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Saberes Escolares. Educação Popular.

A desumanização do olhar

Ao pensarmos em educação devemos levar em conta as diferentes formas e ambientes nos quais ela ocorre, não por menos, ao direcionarmos nosso olhar sobre o processo de educação bancária, notamos o movimento de desumanização, o qual segundo Freire, apresenta que

[...] ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 1987, p.19)

Assim, nos processos que acontecem dentro dos diferentes níveis de ensino, o qual ao voltar os conteúdos utilizados, por exemplo no processo de alfabetização ou

¹⁶ Graduanda em História Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande integrante do grupo PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Conhecimento Acadêmico.

construção do dito conhecimento científico, não leva em conta a realidade do ser social. Logo, desumanizando toda sua formação e ignorando os conhecimentos que possui do meio que o cerca.

Tendo a desumanização do processo educacional e o afastamento do educando do contexto e do conteúdo trabalhado em diferentes espaços escolares, procuramos entender como os educandos do Pré-Universitário Fênix, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, observam os diferentes espaços históricos na cidade do Rio Grande e relacionam com sua historicidade¹⁷.

O programa foi criado no ano de 2007 com o intuito de existir uma ligação entre os cursos populares que já existiam na cidade do Rio Grande com a universidade. O mesmo foi pensado e criado para fazer uma ligação eficaz entre os cursos, comunidades e seus saberes e a Universidade, desta forma sendo possível o acompanhamento e a reflexão e os sobre as atividades que ocorrem neles. Com a criação do programa foi possível a criação de novos cursos, que atenderam demandas em outras cidades, assim como o auxílio aos cursos com material de consumo, como cópias, canetas para quadro e giz, também com transporte para os pré-universitários mais afastados e a integração de todos os cursos, para um compartilhamento de saberes e culturas entre todos os pré-universitários, e, em alguns encontros, dos outros projetos também.

Atualmente os cursos pré-universitários que integram o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS atuam em distintos contextos dentro das cidades do Rio Grande, São José do Norte e Capão do Leão, sendo Rio Grande a cidade que abriga mais cursos e vertentes do programa. Como o Projeto Educação para Pescadores, PAIETS Indígena e Quilombola, que trabalham com a volta à escola de pescadores e agricultores e a permanência dos indivíduos vindos de comunidades tradicionais, respectivamente, Manas na Escola e Cultura da Paz. Segundo Neves (2013), com o “intuito de contribuir na formação de uma grande parcela do público [...] advindos da classe popular e que tem como sonho o ingresso no ensino superior, estão presentes em diferentes localidades destas regiões. A autora ainda ressalta que os cursos têm por foco “oferecer ensino qualificado aliando

¹⁷ Esse termo é entendido como o movimento do homem na apreensão e transformação de tudo o que o cerca, ou seja, que a ação dos homens nunca será estática e tampouco partirá dos mesmos princípios; logo os sentidos atribuídos por uma pessoa às relações que estabelece são dinâmicos.

os conhecimentos regulares aos saberes populares, construindo os conhecimentos necessários para o ingresso à educação superior. ” (NEVES, p.2, 2013). Embora todos estes façam parte do Programa, que possui uma coordenação pedagógica e uma administrativa, o mesmo não interfere na condução das atividades realizadas. Cada um destes possui sua própria coordenação, que tem autonomia e liberdade para definir as atividades, grade de horários, as dinâmicas, organização dos educandos e educadores.

Tendo isso em vista, utilizaremos na presente pesquisa questionários acerca da percepção dos educandos quanto aos diferentes espaços urbanos que os cercam, levando em consideração a utilização de diferentes fontes de informação para conhecimento dos mesmos, assim como, o conhecimento levantado pelo educando em sala de aula, sobre o espaço do seu cotidiano.

Desta forma, para compreender tais as motivações dos educandos, o estudo configura-se enquanto uma Pesquisa Social, em uma perspectiva qualitativa, tendo como principal referência metodológica Minayo (2010) para entender a percepção dos educandos sobre os espaços de memória na cidade do Rio Grande. A pesquisa está sendo desenvolvida através de questionário semiestruturado, utilizando perguntas abertas, as quais, possibilitam ao entrevistado que escrevam suas opiniões sem o controle das respostas pelo entrevistador.

Com a aplicação de perguntas padronizadas o entrevistador garante o mesmo estímulo para todos os entrevistados. Embora, quando é solicitado que lembrem de alguma atividade realizada, trabalhamos com a memória, essa sendo passível de falhas e seleções, em função do tempo, como também por interferências (outras memórias, processos ou ações que misturam-se ou influem no guardo da memória alterando-a) externas ao entrevistado.

Para a mesma, será aplicada análise de conteúdo, a qual, pode proporcionar, embora sem conhecer o resultado final da pesquisa, a própria compreensão das fontes que ocorre durante a sua estruturação, possibilitando a aprendizagem. Embora, entendemos que mesmo após a análise finalizada, no próprio processo de materialização do texto, são agregados valores e argumentos que viabilizando ao pesquisador, neste caso, elaborar uma nova forma de aprendizagem; como também, uma intervenção dos discursos os quais o fenômeno investigado, de alguma forma, possa ter transformado.

Nesse âmbito, Roque Moraes (2007) aponta que as categorias construídas auxiliam na compreensão, dos discursos produzidos no corpus; elas devem ser formadas de modo que sejam significativas a o ponto de proporcionar um realce dos pontos interessantes no metatexto. Posteriormente, essa caracterização proporcionará a própria síntese das ideias, não por menos, estas necessitam representar os sujeitos, as vozes, dos textos analisados.

Ainda, o autor alerta sobre a responsabilidade que uma única categoria ou metatexto, pode representar uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre fenômenos investigados. Nesse sentido, os textos são “veículos de comunicação de elementos linguísticos, marcados pela subjetividade e modos de interpretação e compreensão de todos os sujeitos envolvidos em sua produção” (MORAES, p.88, 2007); assim como, de outros sujeitos e práticas discursivas ou culturais. O pesquisador precisa estar consciente de que ao examinar e analisar, seu corpus é influenciado por todo esse conjunto de vozes.

Construção do olhar

Entendemos que a educação pode ser vista como uma construção social e organizada por pessoa ou instituição com o intuito de atender uma necessidade de um coletivo determinado, no entanto, o coletivo que observamos hoje, por vezes não é particular a uma maioria, mas, sim, uma minoria que se diz representante dos valores dessa maioria. Podemos notar, a relação de opressão e supressão de saberes e conhecimentos, que não são e não pretendem ser, utilizados para atender à necessidade do real coletivo.

Não por menos, nunca buscará que o indivíduo obtenha tudo que precise para construir sua subjetividade, mas sim, para que o indivíduo reproduza e se aproprie de saberes que não lhes são comuns, e por vezes não são compreendidos por esses sujeitos ou educandos, tornando-os novos opressores, por não compreenderem ou se conformarem com a situação de violência a qual são submetidos. Dito isso, segundo BRANDÃO (2006) não significa dizer que sua visão de mundo, que por vezes mantem a reprodução de um sistema de opressão, deva ser totalmente ignorada, mas, sim, entendida, compreendida, como base para o processo de libertação.

Assim, o estudo do meio tem sido visto como uma das principais estratégias de ensino utilizadas na construção do conhecimento crítico. Nesse sentido, Freire aponta para o processo de tomada de consciência, a qual caminha para a coletividade, que transforma, liberta e humaniza, mas, possuindo grande diferenciação no processo

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. (Freire, 1967, p.105)

A redescoberta do homem, sua humanização, é tomada através reflexão do próprio meio onde está inserido. A tomada de consciência ocorre no mundo em coletivo, estando sozinho, passa a ser ingênua. Esse processo quando voltado para o sistema de educação, não dá voz ao coletivo, e sim, somente ao processo autorreflexão pautado em valores e julgamentos singulares.

No entanto, o intuito da utilização da educação, é a formação integral desse sujeito, em primeiro é a humanização desse ser, assim, essa passa por um processo onde os oprimidos descobrem o mundo da opressão. Nesse sentido Freire (1967) ressalta que

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos “depósitos”. (FREIRE, 1967, p.43)

Entendem que inúmeros valores por eles reproduzidos fazem parte de um processo sofrido de *desumanização* por parte do opressor, que busca a alienação do ser, para alcançar seus objetivos. Em segundo, transformar a realidade opressora. Assim, a chamada pedagogia do oprimido deixa de a ser, sendo um processo de libertação de si, das ideologias até então tidas como únicas, para um processo de libertação do outro em conjunto (FREIRE, 1987). Quando analisamos a *educação bancária* encontramos o desacordo entre educador e educando, nesse

modelo, os mesmos não podem andar lado a lado na construção e busca de respostas as problematizações do ambiente ao qual ambos estão inseridos.

Nesse sistema cíclico, cabe somente a apropriação de uma lógica que não permite a desconstrução de uma realidade desumana e de opressão - onde o educador é que educa, sabe, pensa, diz a palavra, é o protagonista e sujeito do processo, enquanto que os educandos são educados, não sabem dizer a palavra, são disciplinados e seguem tudo o que foi prescrito por uma lógica que não visa sua libertação, não quer ouvir (BRANDÃO, 2006). Nesse processo, a história do sujeito é apagada, não compreendendo que os saberes não são individuais, mas uma pequena amostra de vida de um determinado grupo social.

Dessa forma, a Educação Popular compreende intencionalidade emancipatória, processo construído por meio do diálogo, que por sua vez conduz os sujeitos a uma visão crítica acerca das relações sociais de produção. Esta assume posturas nas quais os sujeitos partilham saberes e fazeres, a fim de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades e crenças, ou seja, se percebem produtores de sua trajetória. De acordo com Brandão:

Educação popular é aquela que ao longo da História da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas. (BRANDÃO, 2006, p.10)

Esse horizonte não se baseia em atividades que tira as raízes e vivências dos educandos, encaminhando-os para uma sociedade moldada pelas diretrizes modernas. Com isso, os sujeitos envolvidos nesse processo questionador tornam-se atores sociais que fomentam mudanças e rupturas por meio de sua “curiosidade epistemológica” – exercício esse que, na luta pela emancipação, leva à consciência crítica. Esse fato que encontramos no olhar dos educandos dos pré-universitários populares, que estão ali lutando para ingressa no meio universitário levando sua bagagem cultural junto, e assumindo ela, para quando entrarem no meio universitário poderem assumir a si mesmo.

Para Freire a Educação Popular é um fenômeno educativo, o qual contempla valores éticos que promovem atitudes democráticas e que buscam a liberdade dos atores sociais. Esses valores efetivam-se como prática para a um processo

emancipatório. Dessa forma, essa educação transformadora atua como meio necessário para expressão da cultura do educando.

Logo, uma educação patrimonial transformadora, segundo Magalhães e Branco (2009), parte da necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional. Assim, o patrimônio é visto como peça chave para a formação de determinada identidade, sempre relacionado a camadas da sociedade que o absorvem, articulando-o a um projeto de sociedade, que necessita de diferentes veículos ou suportes como personagens, comemorações e monumentos, que fornecem uma releitura do objeto totalmente afastada das camadas populares. A memória oficial ou tradicional, por vezes desconsidera a diversidade de memórias, numa busca por seu controle e manipulação, que são construídas pelos diferentes sujeitos, assim como recebem diferentes reinterpretações do passado com base em sua historicidade.

A busca pela libertação, ao possibilitar que ambas interpretações sobre o patrimônio andem lado a lado, apontando uma diversidade de manifestações e edificações, apresenta a superação daquilo que tradicionalmente se convencionou denominar de patrimônio material¹⁸, assim os questionamentos levantados quando de forma crítica, podem dizer aos educandos quais os motivos que levam alguns prédios ou artefatos a serem considerados históricos, e merecedores de preservação, em detrimentos de outros.

Ainda sobre uma educação patrimonial transformadora, Magalhães e Branco apontam que são necessárias algumas práticas tendo

[...] O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio; O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades; Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local. [...] (MAGALHÃES E BRANCO, 2009, p.51)

¹⁸ Bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, acabam por abranger formas de construção de conhecimentos populares; já os materiais são os palpáveis, como o arqueológico e o paisagístico, inicialmente priorizou-se as construções que remetessem ao estilo Barroco. Ver: Conheça as diferenças entre patrimônios materiais e imateriais. Disponível em www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais. Acesso em 21/04/2016.

Notamos que embora a vida dos educandos seja permeada pelo imaginário coletivo, pela mídia, existem outras formas de adquirir conhecimento sobre o mundo, logo a prática em sala de aula assume desafios para que a educação histórica adquira um novo olhar do aluno, se tornando instrumento pelo qual poderá conhecer uma “pluralidade de realidades”, além de adquirir uma visão crítica da sociedade atual, acaba “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado”.(PINSKY, 2012, p. 65)

Porém as representações dos alunos sobre uma determinada temática, retiradas ou reproduzidas por diferentes fontes de informação, tem sido motivo de inquietação para muitos pesquisadores. Segundo Bittencourt (2011), o então conhecimento construído pelo professor na academia, pode ser distante ou contrário do ambiente social do aluno, solidificando a diferença entre conhecimento acadêmico e conhecimento produzido na escola a partir da realidade do aluno. Assim, tratando o conhecimento como algo despolitizado e sempre intelectualizado, sendo fabricado apenas dentro das instituições – acabamos formando cidadãos que são reprodutores de algo que não lhe é comum, que não atravessa sua vida ou cotidiano.

Entendemos que o uso de outras fontes em sala de aula, abre possibilidade para intersecção com o meio ao qual o educando vive, este facilitado pelo educador. Assim, entendemos que o documento pode apresentar uma variedade suportes, sendo produtos de determinada época, com marcas e informações sobre a cultura na qual foi produzido. Maria Auxiliadora Schmidt (2013), apresenta a sala de aula como espaço para “desnaturalização de uma visão crítica do passado”, imbuída do trabalho de compreensão e explicação

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2013, p. 59)

A autora, também esclarece que uma problemática deve ser construída em sala de aula, e que as questões que serão levantadas necessitam fazer parte da leitura de mundo do aluno. Importa ainda para isso, a diferenciação de documentos que permitem, com base no desenvolvimento do saber histórico do estudante, transmitir os conteúdos do saber disciplinar, como os textos e os filmes didáticos, sendo elaborados para esse fim, daqueles que podem ser utilizados, devido sua historicidade, para construção de saberes em sala.

No entanto, quando tratamos de campos de disputa entre o que é produzido pela memória oficial e o conhecimento do aluno, caminhos junto ao que Florêncio (2012) traz como proposta de releitura e apropriação dos locais de memória no âmbito das políticas públicas

A Educação Patrimonial, pensada como campo específico de políticas públicas para o patrimônio cultural, superou as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diferenciados e diversificados, presentes nas disciplinas dos currículos dos níveis do ensino formal e, também, no âmbito da educação não formal. (FLORÊNCIO, 2012, p. 23)

Nesse sentido, temos que atentar que os patrimônios históricos tradicionais tombados, sob o domínio das classes dominantes, transmitem valores que formam a força de opressão ideológica à sociedade, assim, a proposta de ampliação do olhar sobre a memória patrimonial¹⁹ deve ser tratada como um conceito basilar para a “valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo” (FLORÊNCIO, 2012, p. 24), buscando uma reaproximação dos educandos com aquilo, que sempre esteve ali, mas sempre foi contando e rememorado de maneiras diferentes, buscando a supressão das vozes que, não somente reinterpretam determinado objeto no presente, mas principalmente, se identificam como construtoras de um passado que até então lhes foi negado.

¹⁹ Salientamos a memória patrimonial pode ser vista como uma construção e reconstrução que é feita por agentes formadores de um imaginário coletivo sobre o passado, sobre o que foi tombado pela classe dominante no dito patrimônio oficial ou material, mas, levando em conta o fato de que a memória é construída a partir do presente, pois toda lembrança pertence ao mesmo tempo ao passado e ao presente, permeada pela relação de poder que foi estabelecida em sua construção tanto no passado como no presente.

Sendo assim, Freire, nos atenta que

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. (FREIRE, 1987, p.78)

Dito isso, a educação patrimonial transformadora mostra principalmente seu caráter político, tendo como horizonte a formação de pessoas capazes de “(re)conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador”, como na proposta tradicional de ensino embasada na educação bancária, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos (Florêncio, 2012, p.22-29); não por menos e principalmente, provocando conflitos de versões sobre o patrimônio oficial, instituído por grupos que visam o total afastamento das comunidades dos bens que são tombados, de forma a instituir uma memória coletiva dos mesmos com vista ao controle de saberes e formas de interpretação homogeneizadas e universalizantes.

Nesse sentido, observamos, por parte do estudante, a dificuldade em compreender a história, ou sua finalidade. Talvez, seja este um dos motivos, do desinteresse do aluno e consequência do aumento da carga do professor que se compromete em mostrar novos caminhos, buscando o interesse do estudante pelo conhecimento. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. (SCHMIDT, 2013, p. 57)

Ainda segundo a autora, a prática em sala de aula assume desafios para que a educação histórica adquira um novo olhar do aluno, se tornando instrumento pelo qual poderá conhecer uma “pluralidade de realidades”, além de para Pinsky (2012), adquirir uma visão crítica da sociedade atual “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado”. (PINSKY, p. 65, 2012)

Alguns resultados

Nos questionários realizados procuramos entender como os educandos do curso observam o espaço pela qual circulam, quais as interpretações que possuem dos patrimônios tombados ou não, das comemorações locais, identificando se reconhecem esses locais como pertencentes à sua história pessoal, ou se ocorre um total afastamento e esvaziamento de memória de diferentes locais que são amplamente explorados pela cidade, que adota o slogan de “Cidade Histórica”.

Iniciamos nossos questionamentos realizando um breve levantamento, no início do ano letivo, sobre os educandos observados no contexto do Pré-universitário Popular Fênix²⁰, notando que dos quinze indivíduos analisados, apenas dois apontaram em algum momento conhecimento sobre o patrimônio inserido no espaço em que circulam diariamente e mesmo esses não conseguiram expressar o motivo de sua edificação, conservação e tombamento.

O grupo é formado por diferentes faixas etárias pertencentes a classe popular, os quinze educandos são egressos do ensino público municipal e estadual; com seis indivíduos tendo terminado o Ensino Médio a menos de três anos, quatro ainda cursando o mesmo na última série. Outros cinco estão afastados do espaço escolar a mais de dezessete anos, desses, um terminou o ensino regular e quatro na modalidade EJA - ficando esses parâmetros alocados em dois grandes grupos, assim, o Grupo 1 pertence aos que terminaram o ensino a menos de três anos, Grupo 2 aos que estão a mais de dez anos afastados do espaço escolar.

Percebemos a pluralidade do ambiente analisado, nesse meio vamos ao encontro de Maria Teresa Esteban (2015), que reflete sobre os processos pedagógicos propostos para a escola pública, aponta que essa fica sobre o “abrigo das políticas, normas e decisões oficiais”. Chamando a atenção para que mesmo em um contexto plural “é inevitável a incorporação do discurso oficial a seu respeito”. (ESTEBAN, 2015, p.4). A autora chama a atenção para que o processo de escolarização não acabe afastando a dinâmica cultural e ressalta que,

²⁰ O pré-vestibular foi criado no ano de 2007, por iniciativa de estudantes do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob o título: Preparatório Fênix - Do sonho à Realidade. No ano da fundação e no seguinte, a sede das atividades do curso foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, localizada no bairro Parque Marinha. Em 2009, houve uma mudança para o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC/FURG, já em 2012 a mudança ocorreu para CEAMECIM – Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática.

[...] a educação popular tem no conceito de cultura a base para o trabalho realizado com os estudantes, por entendê-la “como aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 1978, p.108). Os processos culturais são relevantes por se relacionarem tanto à (re)produção do saber quanto à realização do poder, em sua pluralidade fomentam a reflexão, o diálogo e a partilha. A reflexão sobre a cultura afirma o papel dos seres humanos na produção do mundo, por meio de ações compartilhadas que requerem e mobilizam a crítica, a criação e a recriação. (ESTEBAN, 2015, p.6).

Logo, ampliamos nosso olhar sobre uma concepção hegemônica de educação que está posta, permeada intrinsecamente na vida dos educandos, que direciona para a negação da pluralidade cultural, e assim como Esteban (2015), percebemos como à articulação da educação popular com a própria cultura popular se desarticula e evanesce perante a estrutura escolar hegemônica.

As análises realizadas no presente texto são de ordem inicial, posteriormente, com o andamento das atividades realizadas pelo grupo de educadores que fazem parte do contexto Fênix, será possível aprofundar as observações acerca da apropriação dos educandos. Abaixo podemos ver a relação que os mesmos têm com a cidade, se, identificam algo em seu trajeto trabalho-casa-escola ligado ao patrimônio local, participam de comemorações, e relacionam o que observam com sua história ou o crescimento da cidade.

Relação/Identificação com o espaço				
	Grupo 1		Grupo 2	
	Sim	Não	Sim	Não
Vive a mais de 10 anos na cidade	7	3	5	0
Estudou/estuda na cidade	10	0	4	1
Identifica algum patrimônio no trajeto	4	6	3	2
Participa de comemorações tradicionais	1	9	4	1
Identifica-se com a história de algum patrimônio material	2	8	2	3
Identifica-se com a história de algum patrimônio imaterial	0	10	1	4
Já analisou esse tema na escola	7	3	1	4
Conhece a história de construção da cidade	2	8	1	4
Reconhece o desenho do formato da cidade	3	7	2	3

Fonte: Dados de pesquisa.

Perante os dados podemos notar que o Grupo 1 participou com maior frequência de atividades envolvendo educação patrimonial, no entanto possui pouca, ou nenhuma, relação com a cidade, frequentando menos em relação ao Grupo 2, comemorações tradicionais ou se identificando com a história de algum patrimônio; além disso, a relação que o Grupo 2 possui com a cidade é considerada maior, pois além de apresentarem maior pontuação quando comparado ao Grupo 1, possuem maior relação com os espaços patrimoniais locais, mesmo que não tenham participado de atividades que envolvam educação patrimonial.

A diferenciação entre os dois grupos mostra como cada geração se apropria de maneira diferenciada dos patrimônios tombados. Nesse caminho, Benito aponta que

Nacemos a un mundo que nos es dado como ya interpretado. [...] Cada generación ha de intervenir reinterpretando críticamente la tradición –una de las dimensiones de la justa memoria de la que habla Ricoeur (2003: 13) – y construyendo nuevas lecturas del patrimonio recibido y nuevas sendas de sentido. (ESCOLANO, 2010, p.47)

Vale salientar que a valorização do patrimônio necessita passar por uma ação pedagógica, com objetivos. Essa ferramenta apresenta-se como suporte de memória de determinada época, e de modo coletivo, faz com que determinado local ganhe o sentido de pertencimento e apoderamento.

Considerações Finais

Notamos, pelos questionamentos iniciais realizados nos encontros com os educandos, que embora inseridos em um espaço, como a cidade do Rio Grande, tem um total afastamento do patrimônio material tombado, como incompreensão dos motivos que levaram a preservação de determinado bem, ficando no limbo como algo que sempre esteve ali, mas nunca foi visto, nesse sentido, percebemos como é intrínseco o cuidado não somente com suas histórias de vida no dia-a-dia dos encontros, mas também, com a memória dos sujeitos para garantir que os patrimônios já consolidados adquiram novos olhares, e que estes sejam respeitados, possibilitando quem sabe, num futuro próximo, a apropriação com os diferentes significados sobre os bens, que historicamente foram constituídos de forma afastada e silenciando as populações que os edificaram.

Mas isso não significa que tenha o abandono de todo o conhecimento acumulado pela história de cada ciência, mas um diálogo, que procure chegar à algum lugar - um determinado conhecimento acumulado ou forma de ler o mundo, partindo da realidade do educando, entendendo seu modo de ser e estar na sociedade a qual pertencem, que possui seus códigos e linguagens que dizem respeito a uma determinada cultura, entendida como um outro modo de acúmulo histórico de conhecimento que por vezes é ignorado pelo próprio sujeito.

Assim, Átila Tolentino (2012, p.51) destaca que, na escola, o leque se “abre em inúmeras possibilidades de o professor conseguir trabalhar a Educação Patrimonial, envolvendo alunos e comunidade”. Partindo de seu contexto, educando e educador permitem o acesso de forma democrática e emancipatória. Além disso, aponta que segundo Camila Henrique Santos, “as problemáticas sociais enfrentadas pelos alunos devem estar em sala de aula, construindo uma transversalidade com as disciplinas” (SANTOS, 2007, p. 153 *apud* TOLENTINO, 2012), além do conteúdo traçado pelo currículo escolar. Buscando para o dia-a-dia da escola a realidade do aluno, já que a escola faz parte do seu espaço, estando inserida, em contextos urbanos, próxima a moradia do aluno. “Sendo assim, a educação patrimonial pode ser tratada em sala de aula, mesmo não fazendo parte do currículo obrigatório. Para isso, basta que o patrimônio cultural faça parte do cotidiano dos alunos”. (SANTOS, 2007, p. 153 *apud* TOLENTINO, 2012).

No entanto, a consciência gerada no processo de humanização do olhar do educando, leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado, e não por menos, a identificação com o patrimônio que era visto anteriormente como pertencentes ao outro - que é retratado na indústria da informação e pelos produtores de *memória oficiais*²¹, como pertencentes a uma parcela da população que não teve em qualquer momento da história, sua efetiva participação na construção de determinado bem tombado lembrada, mas somente exaltada a memória dos possuidores no passado de suas escrituras.

Assim, o compromisso que o educador pode assumir com a comunidade que está inserido, tem a possibilidade de formar indivíduos críticos e atentos as transformações que podem afetar sua vida e o meio onde vivem. Ao observarmos as

²¹ Segundo Magalhães e Branco (2009), aponta que os produtores oficiais da memória, são: historiadores, arquitetos, turismólogos ou agentes culturais.

práticas realizadas em sala de aula, sem dúvida, se torna necessária atenção do educador no que tange os diferentes olhares que são voltados aos bens oficiais tombados e monumentos de memória, estes que fazem parte da vida social do educando – que relacionando-se de forma quase que ingênua ou despolitizada, ganhando força, com o apoio econômico e político - os educandos não se veem como agentes críticos da informação, produtores no processo histórico ou criadores de memórias oficiais, mas sim, como reprodutores de discursos e representações difundidas.

Nesse sentido, temos que atentar para que não somente o *conhecimento erudito*²² seja necessário em sala de aula, se esse não permear tanto a vida do professor quanto a do aluno - dificilmente alteraremos o uso da frase repetida em muitas salas de aula, estudamos o passado para melhor compreender o presente; porém, o presente já é ontem, e por meio do conhecimento crítico, temos que ser agentes do futuro.

Referências

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

ESCOLANO, Agustín. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. IN: **Educatio Siglo XXI**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 43-64, dic. 2010. ISSN 1989-466X. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>>. Acesso em: 15 maio. 2016

ESTEBAN, M. T. ESCOLA PÚBLICA EM PERIFERIAS URBANAS E EDUCAÇÃO POPULAR: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO. IN: Sessão Especial 02 - Educação popular e EJA: ações plurais, sujeitos singulares **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sess%C3%A3o-Especial-02.pdf>> Acesso em: 15 junho 2016.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.) – **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, p. 22-29, 2012.

²² Ou conhecimento produzido e consolidado na academia, que por vezes é entendido pelos educadores como o único necessário em sala de aula, assim como, no diálogo com os bens materiais tombados, construídos e consolidados em um período em que se buscou a construção de uma identidade nacional que fosse comum a todos os indivíduos inseridos em diferentes espaços físicos e com diversas formas de relação social e cultural.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MAGALHÃES, Leandro H.; BRANCO, Patrícia C. **Educação Patrimonial: introdução ao conceito**. Londrina: UniFil, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira D. Romeu (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
MORAES, Roque. **Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos**. 2 ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

Neves. Júlia G. Grupo e Apoio Educacional Maxximus: A história de um curso pré-universitário popular na cidade do Rio Grande – RS. Eixo 10: Educação de Jovens e Adultos (políticas públicas, organização do trabalho pedagógico, práticas educativas) IN: **Anais do Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo e I Seminário Regional de Educação do Campo**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/index.php/anais-do-evento>> Acesso em: 23 setembro 2016.

PINSKY. Jaime. Nação e ensino da história no Brasil. In: PINSKY. Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto. 2012.

SCHMIDT. Maria A. A formação de professores de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT. Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

TOLENTINO, Átila. O que é Patrimônio Cultural para você? In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.) – **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, p. 44-51, 2012.

**O ENSINO DA HISTÓRIA SOBRE O VIÉS DA CATEDRAL DE SÃO PEDRO NA
CIDADE DO RIO GRANDE: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO
METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO BIBIANO DE ALMEIDA**

*William Adão Ferreira Paiva – FURG²³
williampaiva@furg.br*

Resumo: O presente trabalho se propõe a apresentar parte da pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, com o objetivo de verificar o modo como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida, no que concerne ao ensino de História do Rio Grande, relacionado este com a Educação Patrimonial através da Catedral de São Pedro. Utilizou-se como método para coletar dados a pesquisa documental, realizada nos acervos que dizem respeito à história e memória da escola e também da catedral supracitadas; a pesquisa bibliográfica acerca de algumas temáticas, como por exemplo, a História Local, a Memória, o Patrimônio, os Arquivos Eclesiásticos e também a Educação Patrimonial bem como a aplicação de um instrumento de coleta de dados para os participantes da pesquisa. Salienta-se que ela está sendo de suma importância no que diz respeito ao acréscimo para o campo educacional, pois existe uma carência de trabalhos que tenham por escopo esse enfoque, que faça alusão à relação entre Educação Patrimonial e o Ensino de História na cidade do Rio Grande, mais precisamente sobre a Catedral de São Pedro. Espera-se que este trabalho seja capaz de influenciar outros que façam a correlação entre a Educação Patrimonial, o Ensino da História Local e também da Catedral de São Pedro, pelo fato desta última ser considerada como Patrimônio Histórico e Cultural, através da legislação que a preserva.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Memória. Patrimônio.

1 Introdução

Sabe-se que as “instituições de memória” apresentam um papel fundamental em uma sociedade, pois são os seus registros, sejam eles documentados ou memoráveis, que revelam os fatos acontecidos e motivados por uma ação constante no tempo. Essa relação orgânica é inevitável, pois educação, memória e história se tornam indissociáveis no que diz respeito às vivências de cada indivíduo ou até

²³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado Profissional) pela Linha de Pesquisa Prática e Pesquisa no Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Bacharel em Arquivologia pela FURG.

mesmo da coletividade, ora para comprovar direitos, ora para que haja o estabelecimento de relações.

Consoante a temática ligada a Educação, seja ela Patrimonial, bem como ao ensino da História Local e também ao Patrimônio Cultural, pretende-se, como objeto principal ao realizar este trabalho, fazer com que a história e a memória não fiquem somente no imaginário de cada um, nem tampouco seja esquecida pela falta de registros ou de informações, que por ventura não venham a ser explanadas dentro do ambiente escolar, no que tange aos ensinamentos sobre a catedral. No que diz respeito ao problema deste Projeto de Pesquisa, ele poderá ser investigado a partir da seguinte abordagem, que dispõe sobre o modo como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida sobre o ensino da História do Rio Grande, englobando a Educação Patrimonial na Catedral de São Pedro.

Comumente memória e história acabam se interligando neste processo, no que tange ao sentimento de convicção que cada um tem sobre determinado assunto. Muitos somente irão saber de algum fato datado, precisamente, através das informações registradas nos documentos e também nos livros. Como a Catedral de São Pedro é um Patrimônio Histórico na cidade do Rio Grande, faz-se necessário explanar informações e referências sobre os assuntos ligados tanto a Educação Patrimonial quanto sobre o próprio Patrimônio Histórico e Cultural.

1.1 Justificativa

Sabe-se que existe uma carência de trabalhos que possuam como enfoque a relação existente entre a Educação Patrimonial e o ensino da disciplina de História na cidade do Rio Grande, mais precisamente sobre a Catedral de São Pedro. Isso mostra que esse tema ainda deve ser melhor trabalhado e explorado pelos pesquisadores, para que possa assim contribuir com a Educação e com a Ciência enquanto conhecimento.

Lembro-me que no momento em que havia perpassado pelo ensino fundamental, referente aos estudos históricos que fizeram parte de minha educação e formação, o ensino sobre a Catedral de São Pedro não foi tão dinâmico, no que diz respeito as fontes documentais. Tal fato pode ser compreensível, ora pela falta de domínio do professor em explanar o assunto, ora por não exaltar a história do

Patrimônio Histórico de Rio Grande com a devido compromisso, enquanto formação social do aluno.

Contudo, ao fazer a investigação referente a este projeto nas séries do ensino fundamental da Escola Bibiano de Almeida, em que são ofertadas a disciplina de História, mais precisamente naquelas que envolvem a História do Rio Grande do Sul, minha intenção é ter a noção e a percepção de como este ensinamento está sendo desenvolvido com os alunos atualmente, verificando também seus anseios, suas dúvidas, suas inquietudes e sua motivação e interesse ao aprender sobre os assuntos que fazem parte do nosso Estado e da nossa Cidade.

Pelo fato destes mesmos alunos residirem em uma cidade que apresenta bens patrimoniais tombados e históricos, como por exemplo a Catedral de São Pedro, tal importância desse conhecimento agrega valor enquanto formação e construção do ser humano, uma vez que essa educação servirá de base para o entendimento da construção da história local. Espera-se também que este projeto seja capaz de influenciar outros que possam ter o mesmo intuito e que busquem informações pertinentes ao conhecimento em relação a Educação Patrimonial, ao Ensino da História Local e também da Catedral de São Pedro, pois esta em específico é preservada por Lei, sendo considerada também como Patrimônio Histórico e Cultural.

2 Memória e Lembrança: alguns referenciais teóricos sobre o assunto

É necessário abordar que o conceito atribuído ao vocábulo memória possui diversas denotações, devido ao imenso valor que seu entendimento pode ofertar. Sabe-se que cada vez mais essa consideração é discutida e passível de transformações, com vistas a uma melhor adequação diante da sociedade.

Jöel Candau (2011), ao falar de memória aponta que a mesma é dividida em três níveis. O primeiro seria a protomemória, que assemelha-se a uma memória incorporada no cotidiano; O segundo seria a memória propriamente dita ou de alto nível, considerada como uma memória essencial para as lembranças, esquecimentos e recordações. O último seria a metamemória, cuja representação é feita por cada indivíduo através da sua própria memória. Ressalta-se que para o autor, as categorias poderão somente ser aplicadas a memória individual, perdendo assim sua essência quando colocadas sob o ponto de vista da memória coletiva. Na

realidade, Candau (2011) acredita que a memória coletiva nada mais é que uma formação advinda das memórias individuais.

Nesta mesma linha de raciocínio sobre lembranças, Paul Ricoeur (2007, p. 107) aborda a ideia de que “a memória parece de fato ser radicalmente singular: minhas lembranças não são as suas. [...] a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; nesse sentido, esse passado é meu passado”, tornando importante o que cada um, dentro dos parâmetros da individualidade, pensa a respeito daquilo que deve/precisa ser evocado com o poder da memória. Maurice Halbwachs (1990) enfatiza ainda que a memória por mais pessoal e/ou individual que possa ser, ainda assim tem características que envolvem uma construção social, de identidade. Desta maneira, tanto a memória e a identidade pessoal acabam tendo a interferência da coletividade, o que acaba por fazer com que haja a inclusão de elementos muito mais amplos, comparado aqueles pertencentes aos individuais.

Reisewitz (2004), nesta mesma vertente de pensamento, corrobora ao dizer que “a memória é mesmo essencial para a afirmação da identidade, pois é preciso ter memória para reconhecer quem somos, para não repetir o passado, [...] Sem memória a história se repete, não se renova” (REISEWITZ, 2004, p. 102-103). Diante deste sentido, a memória coletiva torna-se essencial na construção da identidade, pois será com base nela que poderá ser feita uma “seleção” daquilo que possui valor para uma sociedade, a exemplo dos bens que passaram pelo processo de tombamento e que são considerados como patrimônio. Argumenta-se ainda que a memória é considerada como uma forma que o indivíduo possui para ter acesso ao passado, pois rememorá-lo se torna essencial para que haja sentido na construção de uma possível identidade social, com valor de pertencimento.

3 Referenciais teóricos sobre Patrimônio: algumas considerações

Pode-se afirmar que a origem da palavra patrimônio é latina (*patrimonium*), sendo que faz referência à noção que se pode ter de paternidade e pátria, sem descartar a hipótese de que também mantém associação com a ideia de herança, de legado e de posse. Já o Direito Romano o define como sendo um conjunto de bens familiares, que são considerados não segundo a ótica de seu valor pecuniário,

mas sim na condição de bens que podem ser transmitidos, remetendo, de fato, aos bens de herança (DOMINIQUE POULOT, 2008).

Através da expansão do Cristianismo em meados da Antiguidade, mais precisamente no Período Medieval, o caráter da religiosidade foi condicionado ao caráter aristocrático, no que tange ao patrimônio. Pode-se dizer que nesta época os monumentos antigos ainda não eram considerados como de valor histórico, como afirma Choay (2006, p. 40) ao dizer que “móveis ou imóveis, as criações da Antiguidade não desempenham, pois, o papel de monumentos históricos. Sua preservação é, de fato, uma reutilização [...]”. Por falar em preservar, Leonardo Castriota (2009) comenta que a valorização do patrimônio era uma forma de assumir certo poder e prestígio através das coleções advindas de antiquários da França, que acabaram por se constituir em objetos relevantes ao saber, podendo ter a possibilidade de serem estudados e preservados, devido aos seus valores existentes.

Candau (2011, p. 158-159) afirma que o patrimônio pode ser interpretado como um “aparelho ideológico da memória”, sendo necessário para tanto a conservação dos vestígios e dos testemunhos, considerados como aparatos para haver certa ilusão de continuidade da história. Deste modo, ele é fatídico no que concerne a revelação da identidade de um povo, por exemplo.

Essa identidade terá o respaldo através de abrigos, entendidos como os locais de memória, consoante ao que pensa Prats (2005) quando fala que o Estado possui relação direta com os espaços patrimoniais, dotados de bens culturais, devido ao fato desses locais apresentarem certas narrativas. Essas são motivadas em torno dos próprios bens identificados. No entanto, comenta ainda que o “[...] patrimônio cultural é uma invenção e uma construção social”, dependendo, por ora, de instituições sociais que o legitimem (PRATS, 1998, p. 63).

Poulot (2009, p. 40) faz alusão a uma observação, quando ressalta que “qualquer tipo de patrimônio [...] tem a vocação de encarnar uma identidade em certo número de obras ou de lugares”. Isso mostra que a memória possui vários aspectos, como apropriação, edificação, simbologia, quando mencionada a um bem que possa ser tangível.

O Patrimônio Cultural pode ser entendido como um conjunto de bens, de natureza material ou imaterial e com um valor (histórico, artístico) que remete a identidade social de um povo, independentemente da época vivenciada (passado,

presente). Consegue-se reconhecer os saberes, os fazeres, as expressões, as celebrações e tudo aquilo que pode ser oriundo enquanto “popular”, como sendo parte indivisível deste patrimônio.

3.1 O Decreto-Lei número 25, de 30 de novembro de 1937

Ainda sobre o Patrimônio, o Decreto-Lei número 25, de 30 de novembro de 1937²⁴ aborda os preceitos que fazem menção à organização e proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Cabe salientar aqui que este dispositivo ficou conhecido como a Lei do Tombamento, pois tem o intuito de fazer com que os bens (pertencentes ao patrimônio artístico e histórico) sejam protegidos e preservados, consoante ao valor patrimonial que possuam.

De acordo com o referido Decreto-Lei, os bens mencionados acima somente serão considerados parte integrante do patrimônio depois que forem inscritos em um dos quatro Livros do Tombo, conforme citados a seguir: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes e Livro do Tombo das Artes Aplicadas.

Conforme informações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)²⁵, o processo de tombamento é considerado como um ato administrativo, sendo que o mesmo é realizado pelo Poder Público, diante dos níveis atinentes às três esferas (federal, estadual e municipal), com o objetivo de preservar os bens que sejam dotados de certos valores, tais como: valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também valor afetivo para a população em geral, impedindo assim a destruição (perda) ou descaracterização (reconfiguração do sentido) que estes bens possuem.

De acordo com Fonseca (2005) o órgão responsável pelas ações de identificação, conservação, preservação, catalogação, restauração, fiscalização bem como a difusão dos bens culturais em torno do território brasileiro é o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Esse foi o principal marco no que tange a preservação patrimonial no Brasil, iniciada segundo estudiosos em 1937,

²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em 07 out. 2016.

²⁵ INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Tombamento. Disponível em:<<http://portal.iphan.gov.br/perguntasFrequentes?pagina=3>>. Acesso em 07 out. 2016.

pois se realizou um levantamento dos bens nacionais que possuíam interesse cultural e histórico, devendo assim ser salvaguardados.

4 Apontamentos sobre o Ensino de História

Quando remetemos nosso saber ao que aprendemos e ao que carregamos enquanto bagagem educacional, logo pensamos que o conhecimento adquirido pode ser considerado como uma força, que seja capaz de nos tornar mais racionais diante da nossa própria história e trajetória de vida. Contudo ao se pensar no ensino da história local, ou seja, aquela ao qual nossa realidade está englobada por atos e fatos ocorridos, não se deve descartar a possibilidade dessa estar cercada pelo patrimônio cultural.

O patrimônio pertencente as cidades, de modo geral, têm por função representar uma gama de informações que acabam sendo passíveis de interpretação histórica, fazendo com que sua utilização sirva de base e recurso para o ensino de história, principalmente no que se refere a história local. Nessa vertente, Bittencourt (2009, p. 168) alude que “a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência”.

O Patrimônio Cultural acaba representando uma alternativa com elevado grau de significância, pois dinamiza o ensino de história e torna possível que a própria história da cidade seja utilizada como recurso didático e metodológico. Para Possamai (2011, p. 297), a cidade é um espaço que necessita ser descoberto em todos os seus aspectos, pois “com suas ruas, praças, avenidas, monumentos, a cidade é um caleidoscópio de imagens, cores e sons” e envolve todos os indivíduos que dela fazem parte, mesmo que esses estejam na simples forma de ocupantes de um determinado local.

A utilização deste mesmo patrimônio como base para o ensino de história das cidades, passa a existir como uma alternativa ao espaço que abarca e envolve a sala de aula, ou seja, o ambiente escolar no todo, permitindo assim que possa haver um meio de “fazer o aluno sentir a História como algo próximo dele”, com a intenção de fazê-lo “interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 28).

Na escola, o professor precisará estipular alguns critérios que possam levar seus alunos a chegarem no objetivo proposto, seja diante de uma pesquisa ou até mesmo de um trabalho. Na temática advinda ao ensino da história bem como ao patrimônio cultural, Luporini (1999) aborda que a construção dos objetos de estudos com enfoque na história local de uma cidade, por exemplo, pode servir como uma experiência positiva para o aprendizado enquanto conhecimento ao currículo escolar, pois o discente construirá mecanismos para que os fatos possam ser interpretados, reconhecendo e permeando assim costumes, valores e tradições da comunidade a qual faz parte.

Sabe-se que muitos trabalhos estão sendo desenvolvidos e outros já foram realizados, no que concerne as práticas referentes ao ensino ligado a história, mesmo sabendo que muitos educadores ainda possuem a fatídica concepção de que ensinar é apenas repassar informações que foram escritas, interpretadas e vivenciadas por alguém, fazendo com que a história tenha um aspecto mecanizado. Nesse ponto, Caimi (2007, p. 20) alude que os conteúdos elaborados são “apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais”.

Isso tudo faz com que os alunos acabem se tornando apenas meros ouvintes e não participantes afincos do processo de construção e aprendizado da história, para que de fato, possam interferir com indagações e questionamentos diante do seu processo educativo. Consoante ao explanado, Barbosa (2006, p. 58) afirma que:

[...] para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos.

Aprender os conhecimentos que envolvem a disciplina de História não é somente estudar para passar por uma etapa ou permitir que conhecimento propiciado por esta seja somente decorado. Aprender implica muito mais que isso, pois o estudante deve intervir no processo de construção de sua própria bagagem educacional, de modo a fazer com que o aprendizado tenha a possibilidade de ser perpassado e compreendido da melhor forma.

5 Educação Patrimonial: uma metodologia aliada ao ensino

No tocante as formas de suscitar a Educação Patrimonial, pode-se dizer que ela é constituída através de um processo permeado pelo trabalho educacional, que tem por foco a centralização do Patrimônio Cultural. Esse serve como fonte primária para que ocorra a aplicabilidade do conhecimento e enriquecimento, tanto individual quanto coletivo, pois é através das experiências ofertadas pelas manifestações ligadas a cultura que acontece a valoração deste próprio patrimônio.

Consoante ao significado da expressão “Educação Patrimonial”, Horta (1999) a explana com a seguinte conceituação:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural. (HORTA, 1999, p. 6)

É válido ainda comentar que a Educação Patrimonial pode ser desenvolvida e aplicada dentro do ambiente escolar, ou seja, nas salas de aulas, através de passeios turísticos pelos centros urbanos e até mesmo dentro dos museus pertencentes a uma cidade. A atividade em si tem por fundamento a busca por um maior vínculo, envolvendo e englobando as comunidades, as organizações, as autoridades governamentais e até mesmo as famílias com a rede escolar, pois abarca os saberes (individuais e coletivos) ligados ao Patrimônio Cultural e que conforme Horta (1999) abrangem um trabalho permanente ligado a apropriação e valorização dos objetos e das expressões culturais, a fim de fazer sua devida exploração para após traduzi-los em conhecimento, com o respaldo dos livros e conteúdos de apoio.

Para que possa existir o desenvolvimento do conhecimento através da Educação Patrimonial, é necessário haver recursos, sejam eles teóricos ou metodológicos, conforme orienta Horta (1999) ao dizer que:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal

em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, 1999, p. 6)

Pode-se dizer que uma das funções primordiais da Educação Patrimonial dentro do ambiente escolar é a de possibilitar o pleno conhecimento referente as informações pertencentes aos bens culturais bem como o acesso a eles através de diversas formas, de modo a fazer com que os educandos reconheçam sua importância e valorizem sua preservação. Através dessa prática, que tem por base a identificação e interação com o bem cultural, é que poderá ocorrer a ampliação do aprendizado e a compreensão da história local, ligadas essas aos temas mais corriqueiros da própria história. Isso irá oportunizar ao aluno uma experiência nova, que seja capaz de propiciar que ele seja atuante na construção do conhecimento e não apenas só mais um mero aprendiz daquilo que os outros lhe repassam, já que esse conhecimento está sempre em fase de construção.

Em suma, a Educação Patrimonial promove perspectivas para que haja um melhor aprendizado atinente a memória e a história, pelo simples fato de despertar nos discentes a busca por uma identidade, que seja capaz de reforçar e elencar os laços do passado que são refletidos no presente, concebendo assim um novo horizonte de reflexão diante da prática laboral do ensino da história.

Todavia, ela passa a ser considerada como uma metodologia de ensino também para a história local, pois faz um compilado de elementos que podem promover ponderações nos alunos sobre os mais variados assuntos, tais como os bens materiais e imateriais, a cultura local e até mesmo sobre os valores adquiridos com as experiências vivenciadas. Permite também uma incorporação e interação com o bem patrimonial (histórico e cultural) valorizado e preservado, de modo a estimular o interesse pela a história através da (re)construção das narrativas e da memória, proporcionando assim uma relação de “pertencimento” com a cultura local.

6 Histórico da Catedral de São Pedro

Convenciona-se que todo lugar habitável por indivíduos, a exemplo das cidades, possuem uma história que comumente é iniciada através de sua fundação, levando em conta os processos originários relativos à sua criação. Eles podem estar

presentes na economia, na cultura, nos aspectos sociais bem como nas edificações, ao passo de poder haver, neste sentido, a construção de memórias e identidades. Diante desse contexto, é necessário apontar a valoração (subjetiva, de acordo com os preceitos de cada um e objetiva, consoante a realidade da qual faça parte) dos bens de quem os utiliza ou daqueles que queiram preservá-lo, referente ao patrimônio cultural.

No dia 25 de agosto de 1755 havia sido fundada a igreja mais antiga do Rio Grande do Sul²⁶, pertencente esta a cidade do Rio Grande. Tanto a população quanto as autoridades e até mesmo os funcionários não mediram esforços, para que este objetivo pudera ser concretizado. A então Catedral de São Pedro emergia para ser considerada como um símbolo da cidade, pois o local estaria por representar um lugar de memória, ou seja, um repositório natural de lembranças individuais e coletivas atinentes ao patrimônio histórico.

Cabe ressaltar que a Catedral de São Pedro é um bem cultural²⁷, com inscrição no Livro Tombo das Belas Artes (Nº inscr.: 071; Vol. 1; F. 013; Data: 17/05/1938), de acordo com o IPHAN sob a inscrição “Matriz de São Pedro e Capela de São Francisco, contígua” e o nome de “Igreja Matriz de São Pedro e Capela da Ordem Terceira de São Francisco”. Ela é considerada um Monumento Histórico Nacional, sendo que este mesmo livro diz respeito às coisas atinentes a Arte Erudita Nacional ou Estrangeira.

No ano de 1756²⁸, a conhecida “Matriz de São Pedro” dá início a administração dos sacramentos e também das atividades paroquiais. Também serviu de abrigo aos enfermos, no período de invasões e guerras. Entre as décadas de 40 e 90, foram apresentados diversos projetos com a intenção de reformular o aspecto da matriz, mas somente em 1937 com a Lei do Tombamento sobre aquilo considerado como Patrimônio Histórico e Artístico é que, de fato, ocorre a sua preservação. Atualmente a Catedral de São Pedro possui 261 anos e localiza-se no Largo Dr. Pio, no Centro Histórico de Rio Grande.

No que concerne aos registros documentais produzidos por esta instituição,

²⁶ Informações com base em ALVES, Francisco das Neves. **Uma Igreja, uma comunidade: os 250 anos de história da Catedral de São Pedro**. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2005.

²⁷ De acordo com a Lista dos Bens Culturais inscritos nos Livros do Tombo (1938-2012). Disponível em: <<http://www.guiadeturismo.inf.br/images/arquivos/viegas/Lista-de-bens-tombados-pelo-IPHAN.pdf>>. Acesso em 07 out. 2016.

²⁸ Informações embasadas no site da Catedral de São Pedro. Disponível em: <http://www.catedraldesaopedro.com.br/site/?n_link=sobre>. Acesso em 07 out. 2016.

comenta-se aqui sobre aqueles advindos dos livros paroquiais, tais como os de batismo, de casamento e também os de óbito, devido a sua importância social e histórica. Sabe-se, através de estudos²⁹, que antes da proclamação da República, em meados de 1889, era a igreja a figura responsável pela criação dos registros civis (dotados de valor jurídico) aos quais identificavam a população. Outros documentos são importantes pelo fato de se remeterem não somente a memória eclesiástica, mas também a memória da cidade em sentido amplo e por esta relevância precisam ser preservados.

7 Um pouco sobre a Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida

Fundada pelo então Intendente³⁰ Municipal da cidade do Rio Grande: Doutor Alfredo Soares do Nascimento em 28 de fevereiro de 1914, a escola iniciou suas atividades em um prédio na Rua General Câmara 121³¹ como Colégio Elementar. Ao longo dos anos a Escola cresceu e passou a Grupo Escolar³², de acordo com a reclassificação dada pelo Decreto nº 19.818 de 13/08/1969. Mais tarde o Decreto nº 27.934 de 07/11/1978 reorganiza o Grupo Escolar, o qual passa a ser Escola Estadual de 1º Grau. No ano de 1999, através do Decreto nº 39.332, várias escolas estaduais são transformadas em Escolas de Ensino Médio, dentre elas o Bibiano de Almeida.

No entanto somente no ano de 2001 com a ampliação do prédio atual da Escola iniciou-se efetivamente o ensino no nível de 2º Grau e passou a chamar-se então Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida, nome esse que se mantém até os dias de hoje. Conforme a Escola foi mudando a sua nomenclatura, sua demanda de alunos também foi aumentando e conseqüentemente foram necessárias mudanças de local. Assim, após o seu endereço inicial a Escola ocupou um prédio na Rua Benjamin Constant e posteriormente outro na Rua Dr. Nascimento. Antes de inaugurar seu prédio atual em meados de 1971, a Escola chegou a funcionar até mesmo no Estádio General Sampaio³³.

²⁹ PINHEIRO, Antônio César Caldas. A documentação eclesiástica e o Código de Direito Canônico. Disponível em: <<http://www2.ucg.br/flash/artigos/060407documento.html>>. Acesso em 07 out. 2016.

³⁰ Nomenclatura utilizada até 1930, hoje equivalente ao que se conhece como o cargo de Prefeito.

³¹ Hoje o número desse prédio é 365.

³² Grupo Escolar era a Rede Escolar Primária da zona urbana e suburbana, pelo Decreto número 19.818.

³³ Atual Praça das Forças Armadas.

Ao longo de suas atividades a Escola contou com a atuação de 27 diferentes Diretores no seu comando, e a Professora Maria Ignácia da Costa foi a primeira. A escola Bibiano de Almeida oferece atualmente o Ensino para as Séries Iniciais e Finais da Educação Básica, Ensino Médio Regular e Politécnico³⁴, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Médio. Atualmente a escola Bibiano de Almeida está situada à Rua General Canabarro, sob o número 321.

8 Quadro Metodológico

Este Projeto de Pesquisa terá por base diversos tipos de abordagem, no que concerne ao modo de como os dados serão descobertos. No que diz respeito à sua finalidade, essa será aplicada, pois segundo o que propõe Cozby (2009, p. 24), a pesquisa com essa finalidade é “realizada com o objetivo de examinar questões relativas a problemas práticos e suas potenciais soluções”.

No que concerne à natureza e abordagem da pesquisa, essa terá aspectos qualitativos e quantitativos, pois na intenção de poder oferecer um melhor entendimento quanto à busca pela solução do problema posto frente à pesquisa, ela é considerada qualitativa e que, segundo a concepção de Rodrigues (2007, p. 38/39), “analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua [...] é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva”. Ela também é considerada quantitativa, devido ao fato de se fazer necessário, após o fim da coleta de dados, o uso de tabelas e/ou gráficos para explanar as variáveis que foram consideradas na composição do instrumento que será aplicado. Essas informações serão interpretadas através da leitura dos números, recorrendo também para o auxílio estatístico.

O projeto, no seu cerne, será abarcado por uma pesquisa exploratória, que terá a intenção de relatar os aspectos referentes ao que está sendo estudado nesta pesquisa, apenas ressaltando as informações sobre o problema para alcançar, de fato, o que se pretende com a investigação. Severino (2007, p. 123) diz que esse tipo de pesquisa “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto,

³⁴ Ensino por áreas de conhecimento, com carga horária maior do que o regular. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em 07 out. 2016.

delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Utilizar-se-á também como um dos procedimentos a pesquisa bibliográfica acerca de alguns dos temas bem como a aplicação de um instrumento de coleta de dados (entrevista). Esta pesquisa se embasará em livros que abordem os assuntos pertinentes ao estudo, ou seja, que tratem da Memória, História Local, Arquivos Eclesiásticos, Patrimônio, Educação Patrimonial, entre outros. Na pesquisa documental, as fontes são embasadas em outros tipos de documentos que não somente os livros. Segundo Severino (2007, p. 123) “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Para complementar, cabe ressaltar que neste projeto, a mesma será feita nos materiais, aqui entendido como os acervos que estejam disponíveis ao acesso, levando em conta aqueles que digam respeito à história e memória da escola Bibiano de Almeida.

Sobre a entrevista, Sousa (2008, p. 25), comenta que ela deve ser utilizada, em casos de lacunas, como técnica de história oral. Essa é importante por ser capaz de “fornecer algo que os textos legais não conseguem: a realidade concreta das instituições a partir de entrevistas com os sujeitos daquelas, ou seja, os seus funcionários”. Quanto à temporalidade da pesquisa, pode-se afirmar que a mesma será transversal, pois será realizada e concluída em um curto período de tempo, ou seja, nos semestres em que ocorrer as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Appolinário (2006, p. 68) comenta que esse tipo de pesquisa “possui como grande vantagem o tempo de realização extremamente curto, embora os dados coletados não apresentem o mesmo grau de fidedignidade da pesquisa longitudinal”, o que faz sua colocação não ser totalmente aceita, pois se acredita que o fundamental para que haja o sucesso de uma pesquisa não seja somente o período de sua duração, que pode ser curto ou longo, mas sim a qualidade necessária para a execução de todas as etapas que a englobam.

9 Resultados e Discussões: questionamentos iniciais

Como este projeto ainda não foi executado, espera-se alcançar os resultados favoráveis através da aplicação do instrumento de pesquisa comumente utilizado

para coletar dados, que será a entrevista aos participantes da pesquisa (alunos, professores, colaboradores) bem como da observação pessoal nas aulas de História da Escola Bibiano de Almeida, para entender o modo pelo qual a metodologia de ensino é evocada, com a finalidade de saber se a História Local (advinda a Catedral de São Pedro) atinente ao Patrimônio Histórico e Cultural de Rio Grande é desenvolvida de fato. Ainda como resultado, espera-se averiguar e constatar se os temas e o próprio entendimento do que é a Educação Patrimonial, fazem parte dos ensinamentos que são repassados aos discentes, no momento em que a disciplina de História é pensada e planejada pelos professores da área.

Considerações Finais

Até o presente momento e diante dos fatos apontados, pode-se perceber que este projeto de pesquisa será de suma importância para a área do conhecimento no Ensino de História, sendo que corrobora com a educação e não deixa de valorar também os educadores que lecionam a disciplina de História na Escola Bibiano de Almeida em Rio Grande/RS. Tal valoração engloba as relações necessárias ao sentimento de pertencimento que cada um possui ao retratar, entender e abordar tanto a Memória quanto a História bem como o Patrimônio Histórico e Cultural da cidade.

Referências

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. SP, 2006. BRASIL.

BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de História local: redescobrimos sentidos. In: **SAECULUM – Revista de História** [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem história?* Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Revista Tempo**; v.11, n. 21, jun. 2006, p. 17-32.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. SP: Contexto, 2011.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos**. São Paulo: Annablume, BH: IEDS, 2009.

CHOAY, F. **A Alegoria do Patrimônio**. 3.ed. SP: Estação Liberdade: UNESP, 2006.

CONSTITUIÇÃO APOSTÓLICA. **Código do Direito Canônico**. 1983. 244 p.

Disponível em:

<http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/CodigodeDireitoCanonico.pdf>. Acesso em 07 out. 2016.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 1ª Ed. 2003 – 4ª reimp. – SP: Atlas, 2009.453p.

Decreto 119-A, de 07 de Janeiro de 1890. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em 07 out. 2016.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em Processo**. RJ: Editora UFRJ/Minc- Iphan. 2ª edição, 2005.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. RJ: Vértice, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, N. 10, dezembro 1993, p. 7-28.

PELEGRI, Sandra C. A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo : Brasiliense, 2009.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Bassanezi. O que e como ensinar? Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leonardo (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

PORTO ALEGRE, Aquiles. **Homens Ilustres do Rio Grande do Sul**. ERUS [S.I.19--]. 238p.

POSSAMAI, Zita Rosane. Leituras da cidade: educação para o patrimônio. In: **III encontro nacional de estudos da imagem**. Londrina, Paraná, 03 a 06 de maio de 2011.

POULOT, Dominique. Um Ecossistema do Patrimônio. In: CARVALHO, C. S. de; GRANATO, M; BEZERRA, R. Z; BENCHETRIT, S. F. (orgs.). **Um Olhar Contemporâneo sobre a Preservação do Patrimônio Cultural Material**. RJ: Museu Histórico Nacional, 2008.

_____. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores.** SP: Estação Liberdade, 2009.

PRATS, L. El concepto de patrimonio cultural. **Política y Sociedad**, n. 27, p. 63-76, 1998.

_____. Concepto y gestión del patrimonio local. **Cuadernos de Antropología Social** Nº 21, p. 17-35, 2005.

RICOEUR, Paul. **Memória, História e Esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. SP. Editora Atlas S.A. 2007. 175 p.

SANTOS, Cristian Oliveira. Os Primeiros Arquivos Eclesiásticos Brasileiros (1551-1854): Diagnóstico. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.3, n.1, p.25-44, jan-jun. 2007. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/28/48>>. Acesso em 07 out. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. SP: Cortez, 2007.

SOUSA, Renato Tarciso Barbosa de. Em busca de um instrumental teórico-metodológico para a construção de instrumentos de classificação de documentos de arquivo. In: BARTALO, Linete. MORENO, Nádina Aparecida. (org.). **Gestão em arquivologia:** abordagens múltiplas. Londrina: EDUEL, 2008. p. 11 – 52.

VIANNA, Lauro de Brito. A cidade, o porto e a barra de São Pedro do Rio Grande do Sul. In. **Coleção pensar a História Sul-Riograndense – Volume 41.** Rio Grande: Ed. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1995.

MUSEUS VIRTUAIS E O SEU USO EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS POSSÍVEIS

*Carla Gomes da Silva - SEEDPR³⁵
carlatuthuepg@gmail.com*

*Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Schmidt - UFPR³⁶
Dolinha08@uol.com.br*

Resumo: O uso do museu virtual é uma possibilidade entre tantas outras no ensino de História. Podemos fazer esta afirmação, uma vez, depois de participarmos como acadêmica do vimos os resultados alcançados ao final do PDE-2014/2015³⁷. A delimitação do objeto de estudo, a construção e a implementação de Projeto de Intervenção Pedagógica –PIPE - na Escola e o GTR 2015³⁸ foram orientados e acompanhados pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt. Durante dois anos, nos encontros de orientação, depois de conversas e exposições de ideias, optamos por analisar, não o manual didático de História em si, mas o que este manual pode oferecer, além do que está posto em suas páginas. Para embasar nosso trabalho foram realizadas inúmeras pesquisas bibliográficas, também participamos de eventos e encontros semanais sobre a temática da Educação Histórica, onde encontramos em autores e pesquisadores, como Jörn Rüsen (2011), Maria Auxiliadora Schmidt (2012), Isabel Barca (2012), Marlene Cainelli (2012), entre outros, caminhos viáveis para a execução do nosso projeto. O desenvolvimento do Projeto de Implementação Pedagógica teve por base a análise qualitativa e quantitativa do material complementar sugerido no manual didático do professor. Este trabalho visou, portanto, fazer uma categorização dos tipos de recursos midiáticos e analisar como estão inseridas estas sugestões dentro dos manuais didáticos, bem como elaborar atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula pelos professores, a partir da seleção de um dos materiais sugeridos, neste caso específico os museus virtuais disponíveis na web.

Palavras-chave: Manual didático. Recursos midiáticos. Ensino e aprendizagem de História. Educação Histórica.

³⁵ Mestranda do Mestrado em Educação da UFPR. Professora Pediana 2014-2015 de História da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Pesquisadora do LAPEDUH -UFPR.

³⁶ Trabalho sob orientação da Prof.^a Doutora em História, com pós-doutoramento em Didática da História pela Universidade de Nova Lisboa. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR.

³⁷ PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com ênfase na formação continuada dos professores, vinculada às orientações de Universidades Públicas do Estado do Paraná.

³⁸ GTR- O Grupo de Trabalho em Rede (GTR) constitui uma das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e se caracteriza pela interação a distância entre o professor PDE e os demais professores da rede pública estadual de ensino.

1-Introdução

“O professor tem que dialogar com o livro didático”

(Schmidt, 2014)

Em fevereiro de 2014 após aprovação da SEED/PR³⁹, como Professora de História da rede, fui conduzida à UFPR⁴⁰ para retornar a vida acadêmica por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE,) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, tendo como orientadora a Prof.^a PhD Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. O retorno a vida acadêmica trouxe consigo a euforia e ao mesmo tempo o receio, uma vez, que alguns de nós pensávamos não estarmos aptos a elaboração e construção de projetos acadêmicos e pedagógicos, depois de um grande período afastados da vida acadêmica.

Iniciamos nossas atividades acadêmicas presencias entre cursos gerais e cursos de áreas específicas. Simultaneamente, tivemos ainda no primeiro semestre de 2014, que delimitar o nosso objeto de estudo: o uso do manual didático de história do ensino fundamental. Estabelecemos então que nosso objeto de estudo fosse visto também como fonte histórica, já que “só chegamos ao passado quando ele está no presente por isso o manual didático é uma fonte histórica” (SCHMIDT, 2014), e em suas páginas, além de textos e imagens, encontramos também sugestões de material complementar no formato de outros recursos midiáticos. Analisamos o manual didático escolhido pelos professores de história do ensino fundamental para o triênio 2014-2016, História: Sociedade e Cidadania do autor Alfredo Boulos Junior da editora FTD, tendo em vista a análise da utilização desses recursos pelos referidos professores. Depois de analisarmos o manual estabelecemos o trabalho com sites, para isso, criamos categorias, nove ao todo e, elencamos uma a ser trabalhada ao longo da execução desta produção didática-pedagógica PDP.

Neste período, construímos o nosso Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola- PIPE - PDP. Projeto este que foi compartilhado com nossos colegas de trabalho, alunos e também com outros professores da rede pública do Estado do Paraná por meio do GTR 2015.

³⁹ SEEDPR- Secretaria de Estado de Educação do Paraná-Brasil.

⁴⁰ UFPR-Universidade Federal do Paraná.

Após 4 semestres de estudos e atividades intensas, concluímos nossa participação no PDE em 2015 e, nos propusemos a apresentar os resultados alcançados junto a implementação do PDP⁴¹ 2014 na escola e no GTR 2015.

2- O ensino e aprendizagem de história e sua relação com o manual didático

O uso do manual didático como ferramenta de ensino aprendizagem de história teve seu surgimento com a invenção da imprensa no século XV. No Brasil “... teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL).” Freitas (2007, p.2).

Desde então, ele se tornou um recurso inigualável para a aprendizagem história, Rüsen (2011,p.109) deixa isso bem claro em seu texto, dizendo que “*Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história*”. O ensino de história, assim como as demais áreas, também tem tido como principal recurso o manual didático, este velho e constante companheiro que já passou de “mocinho a vilão” inúmeras vezes. O manual didático é um dos recursos mais importantes nas aulas de história por se tratar de um elemento que contribui sobre maneira na formação da consciência histórica, uma vez que, “*só chegamos ao passado quando ele esta no presente, um exemplo disso é o livro didático*” (SCHMIDT, PDE-2014).

O manual didático foi e continua sendo foco de estudos e discussões acaloradas nos meios acadêmicos, onde muitos defendem o seu uso, como Rüsen (2012,p.167) ao afirmar que “*Todos os livros didáticos transmitem o saber, e é a ciência que fornece o saber confiável.*” e, outros a sua extinção, mas negar a importância deste recurso seria como tentar apagar uma parte da história da educação, uma vez que a “*...verdadeira finalidade de um livro de história: tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história*” (RÜSEN ,2011,p.109).

Assim, precisamos estar atentos ao papel que o manual didático tem com relação ao ensino de história, uma vez que é a maneira pela qual o professor faz uso do manual didático que poderá determinar se o conhecimento adquirido terá relevância para a vivência do aluno no que tange a sua formação crítica e consciente como sujeito da história (SCHMIDT e CAINELLI,2012,p. 173).

⁴¹ PDP- Produção Didática- Pedagógica / PDE-Turma 2014.

O manual didático tem sido um excelente auxiliar em sala de aula para os professores de história, embora muitos ainda insistam em considerá-lo o único recurso disponível, Freitas (2007,p.2) também se refere a isso quando cita que,

No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central.

Como professores, devemos ter claro que este é um recurso importantíssimo, mas, não o único a ser utilizado, uma vez que, estão disponíveis outros meios que também merecem atenção especial dos envolvidos nos processos de ensino de história.

Diversas formas de recursos e mídias interativas ou não, como os computadores, projetores e telas multimídia, CD, DvD , softwares educacionais, periféricos portáteis, redes de videotextos, telefones e satélites de transmissão direta de televisão, internet entre outros, exercem grande influência em nossas vidas, pois, sem elas, tornou-se quase impossível a realização de tarefas diárias, o que tem influenciado o nosso modo de vida através de novas e necessárias formas de se comunicar, bem como aprender e ensinar.

No processo ensino aprendizagem de história não poderia ser diferente. O aparecimento e disponibilização de recursos midiáticos para as escolas da rede pública do Estado do Paraná trouxeram consigo a responsabilidade e liberdade para que os professores pudessem diversificar suas formas de ensinar, saindo “...da predominância, ainda hoje, de uma metodologia do ensino de História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos dos alunos” (SCHMIDT e CAINELLI,2012, p. 34), conteúdos estes muitas vezes atrelados somente aos manuais didáticos em seus textos.

Ainda para Schmidt e Cainelli (2012, p. 35) mesmo em pleno século XXI o papel do professor parece estar ainda dividido em dois campos,

[...] a aula de história é o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade de o professor ser o produtor de saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico; de outro, a opção de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros.

Este embate entre a produção e a reprodução do saber define, a nosso ver, que o papel do professor deve ser o de produtor do saber, o mediador da aprendizagem, pois nos PCNs⁴²(1998, p.40) encontramos que,

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas.

Podemos pressupor, então, que o professor é a principal “ferramenta” no ensino e aprendizagem de história, já que o seu papel é um elo entre o saber histórico escolar encontrado nos materiais didáticos, o saber acadêmico e o saber informal do aluno, pois “...o professor tem que dialogar com o livro didático “ (SCHMIDT, PDE-2014) para organizar estes saberes.

Este elo (o professor) possui funções primordiais como: estabelecer limites, interagir, integrar conceitos, vivências e outros elementos necessários para a efetivação da aprendizagem histórica e, para que estes elementos sejam concretizados se faz necessário a utilização de recursos diversificados que facilitem os processos.

Recursos são os materiais disponíveis para a ação didática (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 32), portanto, quando pensamos em recursos didáticos, estamos nos referindo ao que o professor escolherá para estabelecer a relação de ensino-aprendizagem.

Para além dos livros didáticos, considerando a nossa atuação como professores, podemos contar com recursos midiáticos, tecnológicos, impressos, iconográficos, cinematográficos, entre tantos outros, que vão muito mais longe do que o uso computador e do acesso à internet, como podem pensar professores e alunos. Recursos estes, muitas vezes, simples, e que estão disponíveis nos espaços físicos escolares. Cabe, portanto, ao professor, conhecer e saber como utilizar os recursos e acervos que estão disponíveis em suas escolas, criando métodos diferenciados para estimular a vontade de aprender história pois segundo Schmidt (PDE-2014) “*Quem cria o método é o professor e para isso não é preciso ler o manual do professor que consta no livro didático*”

42 PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1- Analisando o manual didático como recurso midiático

Foi escolhida a coleção Sociedade e Cidadania do autor Alfredo Boulos Junior da editora FTD. Já na abertura do manual encontramos uma carta anexada aos professores informando que a coleção está alinhada às DCEs do Paraná.

Na elaboração do material didático o autor e sua equipe tiveram a preocupação de indicar para os alunos a ordem como estão dispostas as sessões e o que contempla cada uma. Para o professor, as explicações sobre as sessões do livro são encontradas no manual anexo ao manual didático do professor (p.58 a 66 volume 1).

No caso específico desta coleção os materiais complementares⁴³ sugerido pelo autor estão restritos a três categorias:

CATEGORIA	COMENTARIO
Sites	O autor se preocupa em fazer um breve comentário sobre os sites e o que serão encontrados neles.
Filmes	Na relação dos filmes é feita uma breve sinopse sobre o tema tratado tendo à preocupação de remeter o filme à época tratada no capítulo. Ainda sobre os filmes podemos afirmar que não houve uma preocupação com o ano de lançamento do mesmo o que pode levar os professores, a não fazerem uso de muito deles devido à oferta escassa, uma vez que locadoras e revendedoras que trabalham com títulos antigos são poucas e localizadas geralmente em grandes centros urbanos.
Livros	Já com relação aos livros não existem considerações, somente citam-se as referências bibliográficas.

⁴³ Aqui entendido com recurso midiático.

2.2- Escolhendo um dos recursos midiáticos sugeridos no manual didático: os sites

Para a elaboração de uma metodologia do ensino de história e objetivando atender os critérios do PDE, optamos por trabalhar somente com um recurso midiático sites da web. Isso se justifica por ser a internet e suas ferramentas largamente utilizadas por muitas pessoas, e por estar presente no cotidiano dos professores e alunos e por existir

...a necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola, o que vem acontecendo em função das novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo na formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam moldar estratégias de aprendizagens. (Caraméz, p20.2014)

Essas novas tecnologias, já não nem tão novas assim, precisam ser revisadas e suas utilizações repensadas para que tenhamos sucesso nos seus usos. Para tanto neste trabalho buscamos inserir os sites e a quantidade sugerida pelo autor em categorias por nós estabelecidas conforme quadro abaixo:

CATEGORIAS DOS SITES	6º	7º	8º	9º
Arte	5	8	1	0
Bibliotecas virtuais	0	2	1	0
Documentários	3	0	0	0
Imagens fotos, pinturas e mapas	3	2	1	0
Museus virtuais	6	2	2	0
Pesquisa online de textos e imagens	21	32	29	27
Revistas on-line	2	0	0	0
Sites de Departamentos de História de universidades	0	0	3	1
Sites Governamentais	4	2	1	0

As categorias foram criadas objetivando facilitar a visualização das várias sugestões feitas pelo autor, ao criamos nove (09) categorias. Dentro de cada uma delas elencamos conforme quadro abaixo:

CATEGORIA		COMENTARIO
1	Arte	Nessa categoria estão todos os sites relacionados a arte de grupos e etnias diversificadas, bem como aos diversos tipos de arte relacionadas as temporalidades históricas.
2	Bibliotecas virtuais	Como o nome já especifica, aqui encontramos livros, artigos, imagens, documentos e outros itens que podem ser visualizados servir de base para pesquisas.
3	Documentários	Vídeos de produzidos por empresas ou organizações que tenham como objetivo principal a instrução e educação.
4	Imagens fotos, pinturas e mapas	Sites que disponibilizam acervos de imagens que podem servir como fontes históricas para o ensino da história.
5	Museus virtuais	Acervos disponibilizados ao público da web, ou seja, não traz somente informações sobre o museu, mas também disponibiliza a visualização de seu acervo ou parte dele.
6	Pesquisa online de textos e imagens	Nestes sites inserimos todas as sugestões do autor que remete a links de pesquisa escolar e de portal de uso dos professores, que disponibilizam textos e imagens sobre os temas trabalhados em História. Incluímos: Portal São Francisco, Portal do Mec, Portal Domínio Público, Historia net, educação uol, cultura net, entre outros.
7	Revistas on-line	Que também disponibilizam material em textos e imagens de forma mais breve como a ciência hoje, uol revista, aventuras na história, etc.
8	Sites de Departamentos de História de universidades	Onde encontramos inúmeros artigos científicos e banco de imagens que podem ser utilizadas como fontes de pesquisa.

9	Sites Governamentais	Sites relacionados a informações e dados dos governos e podem ser grandes aliados na elaboração do conhecimento histórico.
---	----------------------	--

Durante o período de análise e categorização de sites encontramos inúmeras possibilidades dentro das categorias elaboradas para trabalharmos história pela web. Em virtude do tempo, precisamos optar por uma das possibilidades e escolhemos os museus virtuais, uma vez que, nos volumes I, II e III da coleção temos no mínimo dois museus sugeridos pelos autores. Já no volume IV não nos foi ofertado pelo autor sugestões de museus.

2- Museus virtuais disponíveis na web: estabelecendo uma metodologia

Para que pudéssemos dar andamento ao nosso PDP foram necessários apresentar conceitos utilizados na Educação Histórica e criar uma metodologia de trabalho com os museus virtuais para que os professores pudessem aplicar junto aos alunos e posteriormente analisarmos os resultados.

2.1 Professor- Conhecendo conceitos importantes da Educação Histórica

A Educação histórica trabalha dois aspectos da Ciência Histórica: o ensinar e o aprender história. Tem a preocupação de levar a todos que a História é uma ciência de extrema importância na construção do sujeito. Passou a ser difundida no Brasil por meio da Prof.^a PhD Maria Auxiliador Schmidt que teve contato com a temática no final da década de 90 em Portugal. Hoje, temos inúmeros trabalhos acadêmicos sobre o tema como dissertações, artigos, teses. Também surgiram diversos laboratórios de pesquisa em Educação Histórica sendo o primeiro a ser criado no Brasil foi o LAPEDUH da UFPR.

A Educação Histórica trabalha com a Ciência Histórica e estabelece alguns conceitos básicos sem os quais ficaria complexo demais entender, ensinar e aprender história, como:

a- **Fontes históricas** que são:

[...] são quaisquer traços do passado que permanecem. Elas podem ser fontes: documentos, jornais, leis, literatura, propaganda, diários, nomes de lugares. Visuais: pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Orais: música, relatos. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios, prédios (COOPER, 2012, p.21).

b- **Evidências históricas** é meio que nos leva a construir métodos e argumentos que nos permitem trabalhar com a fonte e comprovar o passado nela existente.

c- **Conceitos substantivos** que são os conteúdos a serem trabalhados pelos professores e alunos durante as aulas de história.

d- **Conceitos de segunda ordem**, que são “[...], as formas de compreensão ou pensamento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica” (SCHMIDT E BARCA, 2009, p.37). Já a

e- **literacia histórica** que se refere a capacidade do aluno e do professor de ler a história interpretando-a e contextualizando, passando a ter *consciência histórica* se inserindo no tempo e no espaço.

f- **consciência histórica** que para Rüsen é “...a consciência histórica é ao mesmo tempo por o âmbito e o objetivo da aprendizagem histórica” (p.41 a 77).

De posse destes conhecimentos professores e alunos passam a ser capazes de estabelecer uma:

g- **narrativa história** que é a capacidade de escrever e contar a história partindo dos conhecimentos das fontes históricas.

2.2 Passos da visita aos museus virtuais da web e das atividades com alunos

A partir do conhecimento adquirido sobre a Educação Histórica e da análise dos manuais didáticos de história, poderão sugerir diferentes possibilidades de trabalho com os alunos. A atividade aqui sugerida e apresentada pode ser trabalhada em qualquer tempo, com qualquer conteúdo substantivo, uma vez que, na Educação Histórica, não são priorizados conteúdos lineares com relação à temporalidade.

PASSO	PROPOSTA
1º passo	Escolha do conceito substantivo a ser trabalhado esta escolha deve ser retirada do manual didático utilizado pelos alunos.

2º passo	Faça uma visita ao museu virtual e análise os materiais que podem ser facilmente reconhecidos pelos alunos como fontes históricas.
3º passo	Elabore questões relacionadas museus e ao conceito substantivo escolhido para estabelecer os conhecimentos prévios dos alunos.
4º passo	Faça a análise das respostas de seus alunos e, partindo do que é conhecimento histórico e do que é “senso comum” prepare sua aula prática no laboratório de informática de sua escola ⁴⁴ .
5º passo	Prepare uma aula expositiva-dialogada sobre o conteúdo substantivo a ser trabalhado com os alunos.
6º passo	Já no laboratório de informática peça aos alunos que acessem o link do museu escolhido. De início (5 a 10 min) deixe que naveguem aleatoriamente no site para conhecer o ambiente virtual. Depois desse período direcione o acesso para as fontes escolhidas. Converse com os alunos sobre as fontes, peça e eles que façam “perguntas” as fontes” e façam as devidas anotações nos cadernos.
7º passo	Depois, novamente em sala de aula, solicite que elaborem as respostas encontradas após os questionamentos durante a aula prática. Estabeleça a relação entre as fontes, os conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, saberes escolares e saberes do senso comum.
8º passo	Peça aos alunos que elaborem um texto de 15 a 30 linhas sobre o conceito substantivo, as fontes históricas visualizadas no museu virtual e a inter-relação sobre eles.
9º passo	Avalie o texto de cada aluno e compare com as respostas referentes aos conhecimentos prévios, verifique se houve uma modificação significativa. Faça suas anotações e divulgue, isto é o mais importante.

⁴⁴ Caso não tenha a sua disposição um laboratório de informática, existe a opção de trabalhar com cópias das telas do computador (print-screen) e o Power Point(PPT), usando as imagens do museu (quadro a quadro) e compartilhando com os alunos por meio da TV multimídia.

3- Resultados da implementação do pdp 2014 e do gtr 2015

A implementação do PDP foi realizada com quatro (4) dos seis professores de história do ensino fundamental do C.E. Elza S. Moro, no período de 02 de fevereiro à 26 de agosto de 2015. Este período foi dividido em:

1- Seminários e oficinas com duração de 32 horas distribuídos em 8 encontros de 4 horas cada um, onde foram discutidos os autores que fundamentaram este trabalho, bem como temas relacionados aos recursos midiáticos sugerido pelo autor do livro didático e metodologias específicas nas suas aplicações. No último encontro, tivemos o privilégio de receber em nosso colégio a Prof.^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt, que no período de quatro (4) horas fez um percurso pela Educação Histórica e da didática da história.

2-Os professores participantes, executaram a parte prática do PIPE, por meio de suas aulas. Para isso, aplicaram os questionários prévios, ministraram suas aulas expositivas sobre o conceito substantivo: HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS: história oral e, também nas aulas no laboratório de informática, onde os alunos dos 6^a anos puderam “visitar e viajar” no “Museu da Pessoa” escolhido pela autora como sendo o recurso midiático sugerido pelo autor do no manual didático e, visualizados e debatidos pelos professores nos encontros prévios.

3- Tabulação e interpretação de dados-Depois da realizadas as fases do PIPE que envolviam diretamente os alunos na implementação, passamos para a fase de tabulação e interpretação dos questionários respondidos pelos alunos, onde percebemos que 70% não conheciam um museu virtual e nem mesmo utilizavam a internet como fim educacional. Sobre a importância dos museus no ensino de história alguns citaram: ***“porque eu não gosto de museu”;*** ***“ Prefiro ver ao vivo e a cores do que na internet”;*** ***“ Porque não conheço muito.”;*** ***“como eu nunca fui num museu eu não sei se é bom por isso eu não procuro.”***

Sobre a importância e o que o aluno sabe sobre história oral tivemos: ***“É quando você conta uma história ou fala sobre ela”;*** ***“É história oral e uma pessoa falando”;*** ***“história contada pela vó ou vo”***

Sobre onde armazenar a história oral e se ela pode ser considerada com uma fonte histórica: ***“sim porque a pessoa vai ta falando história”;*** ***“pode ser narrada”;*** ***“sim porque também está contando nosso passado. ”*** ***“Quardando***

na cabeça. ” “Podemos gravar com um aparelho gravador.” “ Nas nuvens.”; “na mente”; “nos pensamentos”

Para os professores participantes do PDP, o único fator que não permitiu uma implementação efetiva, foi o desmonte do laboratório de informática, o que acabou por dificultar a etapa da aula prática sobre museu virtual, uma vez que, os alunos tiveram aula em um monitor de 50 polegadas com os professores linkando com o mouse sobre as “janelas” do Museu da Pessoa, o que deixou os alunos parcialmente desmotivados (na proposta inicial em 2014 o colégio dispunha de um computador para cada 2 alunos).

Ainda no decorrer do 4º período, em 2015, ocorreu a execução do GTR 2015, onde pudemos compartilhar com 21 (vinte e um) professores da rede estadual em outros municípios, as experiências vividas durante a implementação do PDP no Colégio Estadual Elza S Moro- EFM e propiciar a estes que pudessem aplicar o PDP suas escolas. Como resultados durante o GTR 2015, nas fases de implementação e conclusão dos trabalhos dos professores cursistas, tivemos relatos de experiências positivas nas escolas em que os laboratórios estavam com manutenção adequada e, parcialmente positivas onde os laboratórios estavam inviabilizados para usos dos professores com alunos.

4- Considerações finais

Durante os quartos semestres em que participamos como professora PDE 2014-2015, pudemos perceber o quão importante foi este retorno ao meio acadêmico. Pudemos nos debruçar sobre novas e antigas teorias de ensino e, principalmente, conhecer o que temos sobre o ensinar e aprender história na atualidade. No caso deste projeto, especificamente, o que temos sobre a Educação História, por meio das teorias de História de Jörn Rüsen das quais tomamos conhecimento no LAPEDUH, durante os encontros com nossa Orientadora prof.^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt, saberes estes que vieram validar e responder dúvidas antigas que permeavam a nossa vida docente.

Na execução do Projeto de Implementação Pedagógica- PIPE e do Grupo de Trabalho em Rede-GTR, tivemos a grata surpresa de saber que inúmeros colegas compartilhavam e compartilham com as nossas angústias sobre o ensinar e aprender história, o que tornou a implementação um campo de debates e de

agradável execução. No GTR-215 não foi diferente, pois dos 21 inscritos 11 concluíram a contento, mesmo tendo uma carga excessiva de atividades a serem realizadas durante um período de 4 meses, demonstraram satisfação na execução do projeto junto a suas escolas e alunos. A vivência do GRT nos propiciou perceber que o nosso Projeto de Implementação Pedagógica na Escola é viável e que foi bem aceito pelos professores da rede estadual, pois, estes relataram, ao final do curso, que a partir de agora viam o manual didático como mais um e não como o único recurso acessível e disponível para o ensino e aprendizagem de história. Assim, podemos afirmar que o Programa de Desenvolvimento Educacional é uma porta de acesso importante para os Professores de História da Rede Estadual de Ensino retomarem suas vidas acadêmicas e traçar métodos e critérios para efetivamente modificar, rever ou mesmo corroborar suas formas de aprender e ensinar história.

8- Referências

ASHBY, Rosalyn: **Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos**. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2003.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projecto à avaliação**. In: **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

_____. **Museus e Identidades**. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2003.
BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. vol.01,02,03,04. São Paulo.FTD. 2012.

COMPAGNONI, Almir M. **"Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu**. Dissertação de mestrado apresentado na UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. CURITIBA, 2009.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e Isabel Barca. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí. Ed. Unijui.2009.
<http://www.museudapessoa.net/pt/home>

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (P. 41 a 76).

_____. **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.** Brasília: UnB, 2007.

_____. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UnB, 2007a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e Marlene Canielli. **Ensinar História.** 2ªed. Editora Scipione. São Paulo, 2012.

_____, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Curso I - **Teoria da História.** Aula presencial PDE- UFPR em 07/05/14.

_____. Curso Teoria da História II. **Encontro presencial LAPEDUH-UFPR** em 25/09/2014.

SILVA, Carla Gomes da. **Os recursos midiáticos sugeridos nos manuais didáticos e o seu uso em sala de aula pelos professores de história do ensino fundamental: Museus virtuais como fontes históricas.** PDE 2014-2150. SEEDPR. Curitiba. 2016.

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=substantivo>. Acessado em 20/09/2014.

O SABER E O TEMPO HISTÓRICO: ENSINO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM PARINTINS - AM

Ana Beatriz Vieira Portilho
Universidade do Estado do Amazonas
bia_pantoja29@hotmail.com

Clarice Bianchezzi
Universidade do Estado do Amazonas
cbianchezzi@yahoo.com.br

Renner Douglas Dutra
Universidade do Estado do Amazonas
rennergoncalvesdutra@hotmail.com

Resumo: O desafio do ensino de História na prática, pauta-se na necessidade de que a criança se reconheça como sujeito histórico, partindo de sua realidade formando um pensamento crítico que possibilite uma educação para a cidadania e solidariedade articulando com os temas transversais e suas exigências. Assim, torna-se urgente, que se trabalhe, desde a Educação Infantil, o saber histórico e suas categorias temporais. Movidos por esse propósito desenvolvemos esta pesquisa que visou estudar e desenvolver uma proposta de trabalho com marcadores temporais na Educação Infantil a partir dos referenciais do Ensino de História e das Diretrizes para Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010, indicam algumas das diretrizes prioritárias a serem desenvolvidas com as crianças nesta etapa da formação escolar. No que se refere ao campo disciplinar da História, podemos identificar ao longo das Diretrizes, competências próprias deste campo disciplinar, mas que são apresentadas de forma geral ao longo do documento. Os autores que respaldam nossa desafiadora tarefa foram Maria Belintane e Adriane Santarosa (2014) que nos ajudaram a compreender o ensino de história na relação de teoria e prática docente, assim como também a Cagnolli, (2006) Cooper (2006). Na compreensão de Educação Infantil como espaço inovador de infância, formação e cultura dialogamos com Sonia Kramer (2013) dentre outros. Nossa abordagem foi qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa-ação para que pudéssemos observar, detectar e intervir no problema e local escolhido por sua realidade de periferia pouco assistida pelo poder público.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Infantil. Tempo histórico. Marcadores temporais.

1. Introdução

A Educação Infantil está regulamentada no Brasil, através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC/CNE 2010) e, também de outros documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC) com orientações, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Além das normas para o município, no caso o Conselho Municipal de Educação (CME) ou estado com o Conselho Estadual de Educação (CEE).

Há também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que prevê orientações prioritárias a serem desenvolvidas com as crianças nesta etapa da formação escolar. As Diretrizes são um documento que orienta o trabalho para o desenvolvimento integral da criança, cognitivo, afetivo e desenvolvimento motor, em uma perspectiva que gira em torno no ato de cuidar, educar e ensinar. Assim, uma das principais orientações destaca que as escolas em suas propostas pedagógicas devem contemplar momentos de trabalho coletivo com materiais e espaços que sejam capazes de desenvolver competências com esses sujeitos.

Objetivamos com essa pesquisa identificar elementos históricos no Documento as Diretrizes da Educação Infantil, para respaldar uma intervenção docente com uma atividade que contemplasse a vivência da criança a partir de sua concepção sobre o tempo, articulando com seus objetos particulares, para então introduzir a noção de tempo histórico que estão relacionados à noção de sucessão e duração, casualidades e mudanças temporais, permanência e mudança, semelhanças e diferença e identidade.

A escola onde se deu a intervenção foi um Centro Educacional Infantil – CEI localizado no bairro Paulo Corrêa da cidade de Parintins-AM - área de periferia, o mesmo tem como correntes pedagógicas o Construtivismo-Piaget e a teoria Sócio-interacionista – Lev Vygotsky. O construtivismo parte da crença de que o saber não é algo que já está concluído, terminado, e sim um processo em incessante construção e criação. Assim o conhecimento é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado que é produto da conexão do ser com o contexto social e material em que se vive. O teórico mais significativo nessa corrente é o Piaget, ele desenvolveu estudos que acreditava no potencial da criança, no que ela traz em si enquanto herança de sua própria ação e de seu comportamento, afirma que “o saber é sempre produzido pelo ato de construção, o que deve ser sempre estimulado no aluno”(PIAGET apud KRAMER, 2013, p. 67).

O sócio interacionismo surge da ênfase no social, estudos sobre o aprendizado decorrem de a compreensão do homem como ser que se forma em contato com a sociedade, “na ausência do outro, o homem não se constrói” (VYGOTSKY apud KRAMER, 2013, p.259). Percebemos que em algumas realidades que vivenciamos na prática, essas linhas teóricas prevalecem, dialogando com outras particularidades, pois na prática precisa ser efetivada pelo docente e cada um assume uma postura diferenciada no modo metodológico na rotina de sala de aula.

A estrutura da escola não está dentro dos padrões básicos, exigidos para uma das regulamentações do ensino básico pelos Parâmetros de Infraestrutura da Educação Infantil (2006), que estabelece dentre outros espaços da estrutura da escola, como por exemplo o metro quadrado das salas de aula, banheiros que compõe a arcabouço de uma escola para melhor conforto das crianças e todo o corpo docente, porém no Centro Educacional pesquisado, infelizmente, as salas são pequenas e quentes, a escola tem somente dois banheiros inadequados, goteiras, não existe um parque um espaço coerente para as crianças brincarem dentre outros problemas, e conseqüentemente, dificultam algumas ações que a escola se propõe a realizar.

Kramer (2013), diz que o comportamento das crianças é, portanto, marcado pelas características das ações e das práticas que vivenciam cotidianamente, ou seja, a aprendizagem é fruto das interações sociais e impulsiona o desenvolvimento, sendo fundamental que a criança tenha liberdade de falar, participar na construção de sua própria aprendizagem.

É importante relatarmos que traçamos diálogo com a gestão da escola para que esta nos relatasse os aspectos sociais das crianças inseridas do Centro Educacional Infantil, visando conhecer o campo da pesquisa e, principalmente, os atores sociais as crianças na qual iríamos conviver, assim depois de conhecer essa realidade nos motivou a desenvolver esse trabalho de intervenção na referida escola vigente.

Os sujeitos observados, portanto, parceiros do trabalho no Centro Educacional Infantil, foram 20 crianças de 3 anos de idade que estudavam no turno vespertino do maternal B, e 20 crianças do segundo período com idade de 4 e 5 anos. Essa escolha se deu para que pudéssemos perceber a compreensão da criança que acabou de entrar na escola que procede um trabalho de adaptação e socialização da criança no ambiente escolar, como o das crianças que estão saindo para o

primeiro ano do Ensino fundamental o primeiro ciclo e seu amadurecimento relacionados a marcação do tempo nos três anos vivenciados na rotina escolar.

Preparamos um documento que solicitou dos pais informações sobre a história do nome e outros dados que contribuíssem com a intervenção, permeado por conversa informal com cada pai ou responsável presente em reunião.

Os nomes fictícios das crianças do maternal “B”, foram escolhidos pelas crianças, assim como da pesquisadora, a saber: **Depois** (32 anos); Sol, os meninos (3 anos); Lua as meninas de (3 anos); uma das meninas não quis ser chamada de Lua e sim de Estrela. (3 anos). No segundo período “D”, não houve sugestão de nomes fictícios, pois quando perguntadas se queriam se chamar diferente essas disseram “somos as crianças” e a escolha das falas se deu através da roda de conversa. Após, atentos a explicação da linha temporal, onde fizemos as perguntas de como durante a aula estas crianças queriam se chamar, e também como seria o nome da pesquisadora na qual deram o nome de “**Amanhã**” (32 anos), para este segundo período.

A finalidade desta pesquisa foi a partir de uma circunstância observada propor uma ação, uma prática educacional que pudesse valorizar as crianças como sujeitos de suas histórias partindo de suas compreensões temporal, por esse motivo nos valemos de um método que não se ajustasse a intenção de pesquisa, cujo o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, assim “a pesquisa ação tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vista alcançar algum resultado prático” (GIL, 2010, p. 42). Nos propusemos então, a partir da pesquisa-ação identificar e desenvolver conceitos básicos de história com as crianças, indicando a partir dos marcadores temporais históricos relacionados à sua própria existência e vivências.

É importante esclarecermos que essa pesquisa iniciou através do Programa de Iniciação Científica, como bolsa financiada pela Fundação de Apoio a Pesquisa Científica no Amazonas - FAPEAM, período de 2014/2015, partindo de uma indagação pessoal de como trabalhar elementos históricos de maneira crítica na Educação infantil, este artigo assim visa explorar e discutir a experiência docente na perspectiva de aprimorarmos um novo olhar sobre o processo de Ensino/aprendizagem na Educação Infantil, através da introdução de elementos básicos do ensino de História.

Através da leitura atenta das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil foi possível perceber que não existe uma orientação delimitada e específica a cada área do conhecimento, mas sim orientações gerais dos princípios que devem reger esta etapa de ensino.

Esta ausência de Parâmetros detalhados que orientem os docentes sobre os principais conceitos e referenciais históricos que possam ser trabalhados em sala de aula com as crianças da Educação Infantil faz com que cada professor adote seu próprio procedimento e metodologia a partir de suas práticas, experiências e formação, na qual não concebemos que esta maneira de se trabalhar interfira na garantia da aprendizagem gerando com isso de modo geral uma incoerência entre teoria e prática, mas percebemos que alguns docentes de nossa realidade que trabalham na Educação infantil não se familiarizam com o documento em questão, e a prática docente o que vem gerando uma ação não reflexiva da criança como sujeito construtor de cultura, o sujeito histórico.

Para nos familiarizarmos com o campo da pesquisa nos valem da observação participante, na qual nos proporcionou o contato direto com as crianças, com a finalidade de conhecê-las no ambiente da pesquisa, pois essa técnica nos permitiu contato, diálogo informal em vários momentos da rotina escolar, uma troca de experiências, na fila no momento de ir ao banheiro, na hora da merenda, e também na hora da roda da conversa. Onde entendemos que: “[...] a atitude participante pode ser caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p.90).

Também solicitamos os pais e/ou responsáveis trouxessem brinquedos ou peças de roupas que lhes eram significativos, para trabalharmos a noção de ontem, hoje e depois, essa representação de um conjunto complexo de vivências humanas, disseminadas no objeto para alcançarmos o objetivo da intervenção que consistia na percepção e compreensão destes como sujeito histórico, através da marcação temporal.

Esta prática de constatação de história ajuda a criança a situar-se no tempo como sujeito dele. Então, este trabalho de pesquisa justifica-se pela necessidade de se levar em consideração a criança como sujeito histórico, desde base inicial da Educação Infantil, no processo de ensino/aprendizagem. Pois, sabe-se que está sempre teve sua contribuição na construção da história das sociedades, e, deixar de lado tal soma seria mutilar ou anular sua importância enquanto sujeito.

2. A criança como sujeito histórico: algumas reflexões

Ao lermos as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010) focamos para elementos que nos subsidiassem para desenvolvermos pressupostos básicos do ensino de história na Educação Infantil, identificamos que a criança é assim descrita:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12.)

Afirma que se trata de um sujeito de direito que pertence a uma sociedade, que ela tem um papel na família, na escola, que tem identidade, história, quando se fala de identidade, podemos destacar que a história vivenciada pelo sujeito indica que, o sujeito histórico está sendo levado em consideração no referido documento, no caso a criança está sendo respaldada a ter liberdade de ser e de agir no espaço formal, que é a escola.

O que deve ser cultivado na prática da rotina escolar é o desenvolvimento de um espaço que proponha a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, conforme destaca-se no princípio estético da Diretrizes (2010).

No item que se refere aos princípios éticos as Diretrizes (2010) apontam o equívale a autonomia, enfatizando aspectos como o de desenvolver a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, propondo elementos que exerçam no processo de ensino aprendizagem as diferentes expressões. Esses elementos visam articular a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância em contato com o conhecimento crítico como cidadão da sociedade com oportunidades iguais. Embora saibamos que nem sempre este direito da criança é respeitado em nossa sociedade.

Podemos relatar também observando nas Diretrizes (2010) que criança sendo visada como sujeito histórico, precisa ser reconhecida como aquela que faz história na sociedade de modo geral. A criança como o ser que constrói cultura, onde

posteriormente lhe pode ser apresentado também à construção da sua criticidade um dos fatores que ajudam a reger a existência do ser criança a partir das suas experiências de vida articuladas ao saber escolar.

A importância de situar a criança como sujeito histórico, está estreitamente ligado para que esta perceba sua identidade social, onde a escola pode promover uma Educação de qualidade nesse contexto possa de fato ter uma função social, que não é a de reprodução estática. Desse modo, a concepção da Proposta Pedagógica do Município de Parintins elaborada a partir das Diretrizes observou-se que de acordo com dos propósitos das Diretrizes (2010), “(...) o ponto de se trabalhar a reflexão crítica do meio no qual se vive, e mediar a própria construção da autonomia da criança” (BRASIL, 2010, p. 19).

Estamos falando de a situação da criança viver a sua infância, percebendo o seu espaço, e também de construção de cidadania, nesse sentido compreendemos como nos diz Kramer (2013) que a infância corresponde a um tempo vivido verdadeiramente e que:

O fato de ser criança não necessariamente pode se dizer que esta vive a sua infância em diversos contextos e por diferentes elementos sociais como situações culturais, políticos, econômicos e históricos. Em vários elementos, no entanto, é importante que além de seu ambiente familiar, a criança precise descobrir, desvendar o mundo de possibilidades e, posteriormente, na modalidade da Educação infantil. O ideal seria que as crianças tivessem liberdade de construir, criar, proporcionar e entender sobre o tempos-espaços no contexto educativo, porém no ponto de vista da criança e também um olhar mais reflexivo por parte do educador.

Isto significa que todos os espaços explorados durante o tempo de infância sejam estes em âmbito familiar, escolar e em outros onde a criança está inserida, Kramer (2013), ainda discorre que esses espaços sejam revestidos de valor pedagógico, onde um dentre outras possibilidades de instaurar novas relações de saberes, resultem em construção de conhecimento histórico crítico.

É nesse sentido que a criança precisa ser tratada como sujeito histórico, porque constrói cultura, e, produzir cultura nessa perspectiva, nos leva a compreender que a criança é um ser capaz de participar do processo de ensino/aprendizagem por meio de suas experiências associadas à significação. Isto sem dúvida justifica o ensino do tempo histórico na Educação Infantil.

O que se pode trabalhar na escola a partir desse “olhar diferenciado”, são a criança e o conhecimento das diferentes culturas, onde possa haver o respeito a essas diferenças e semelhanças de posturas e percepções como por exemplo.

Esse processo que articula a concepção de mundo e suas experiências, inseridos no conhecimento formal, nos leva ao campo da compreensão do que é uma educação para cidadania com cidadania, a partir do conhecimento das crianças, para que nesta primeira etapa de ensino pudéssemos mediar a ciência do ser. Assim as autoras Maria Belitane Fermiano, Adriane Santarosa dos Santos (2014) destacam que:

(...) O pensamento crítico exige a capacidade de reflexão, e isso só se adquire com amadurecimento e muito treino. Portanto é fundamental apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.15).

De fato, é de suma importância desenvolver trabalhos que propiciem a criança o pensamento crítico, partindo de suas particularidades, como pessoa no processo de ensino/aprendizagem. No que equivale a um dos objetivos da Proposta Pedagógica do Município de Parintins, observamos que dentre outros mecanismos deve ser apresentado as crianças, está "outros costumes, outras vivências", porém de modo questionador e reflexivo, como e o que está criança sabe do outro, do semelhante do diferente. Possibilitando conforme aponta as Diretrizes que exista “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, Afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 21), sendo assim percebemos que as características do ensino de história pode articular e estimular esse pensamento crítico na criança fazendo perguntas estimulantes de diversas situações vividas no dia a dia, e oportunizando momentos para que elas mesmas tirem conclusões, elaborem respostas para questionamentos coletivos em relação a diversidade étnica que convivem.

Observou-se também que nas Diretrizes um dos objetivos é o de buscar elementos e experiências que possam associar a significação, onde justificam o ensino do tempo histórico na Educação Infantil para promover a criticidade, com solidariedade. (BRASIL, 2010), ou seja, independente da condição social vivida pela criança, a escola não pode rotular e anular o sujeito, desprezando as singularidades envolvidas. Pois o papel da escola é o de emergir um ambiente igualitário que

motive uma vivência com criticidade e não aceitando uma condição imposta e disseminada ainda de modo predominante na relação escola e sociedade, que ainda é o modo desprezível de viver e permanecer em divisão de classes sociais.

Produzir e construir conhecimento nessa perspectiva dentro de uma visão libertadora do ser, nos leva a compreender que a criança é um ser capaz de participar ativamente do processo de ensino/ aprendizagem. Nessa circunstância cabe ao educador propiciar no seu método, o modo de ser e existir no mundo, trazendo cidadania no modo de ensinar, compreendendo que de fato a criança é o sujeito de sua própria história.

3. Referenciais de tempo: sua importância no ensino de história e as possibilidades na educação infantil

O que é o tempo e o que este significa para nós enquanto sujeitos históricos? O tempo está relacionado com a sucessão dos anos, meses, dias e horas estes envolvem à noção de presente, passado e futuro. Somos e fazemos história a partir deste. Mas como o tempo constitui-se para a criança, no processo de ensino/aprendizagem? Para Maria Belintane Fermiano e Adriane Santarosa dos Santos (2014) o tempo histórico é um “produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas” e, portanto, representa um conjunto complexo de vivências humanas’ (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.31).

Ora, se o tempo existe por conta de nossas necessidades concretas, não há como representá-lo de modo abstrato à criança. A partir de então, dentro do contexto educacional no que se refere ao ensino/aprendizagem, para as autoras, o tempo precisa ser situado, isto é, representado, simbolizado através da própria realidade concreta da criança.

Quando isto ocorre, o educador permite com que as crianças reflitam e tenham distintas concepções de tempo e das periodizações estabelecidas. Porém, não significa que estas terão a noção imediata e linear do tempo, pois, para todos nós, seres humanos, o significamos do nosso modo, isto é, subjetivamente.

O interessante é que todos possuem certa referência deste fenômeno, por meio de suas próprias vivências, pois “as crianças ao se relacionarem com objetos do passado estabelecem relações que as levam imaginar o que os homens do

passado sentiam e pensavam ao utilizar determinado objeto do passado”. (COOPER apud CAINELLI, 2006, p. 60).

Parece-nos oportuno neste momento apresentar alguns marcadores/referenciais temporais históricos que podem ser utilizados na prática pedagógica como citadores do tempo:

Os objetos, móveis da casa, fotografias nos porta-retratos e outras marcas da lembrança têm características físicas e afetivas que, se observadas e relatadas por pessoas que com eles viveram suas histórias, também colaboram para a compreensão infantil do sentido do passado, pois ele é construído nesse espaço (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 33).

Nesse sentido, a questão do tempo e da forma como as crianças entendem sua passagem está relacionada com a experiência familiar. Através de lembranças de objetos como presentes de natal e aniversário, festas, nascimentos, a fim de organizar o tempo com sentido de progressão. Tal forma de relacionamento, afirma Marlene Cainelli que:

É uma forma de colocar-se no mundo. Recordando-se a partir de lembranças, na multiplicidade de tempos- passado, presente e futuro, a criança vai selecionando as memórias e construindo as dimensões temporais do real vivido e não vivido. (CAINELLI, 2006, p.65).

A criança percebe e registra os fatos a sua maneira, seja vivenciando ou observando outras vivências e o interessante é que ela o significa de modo peculiar onde os expressa nas suas brincadeiras. É por isso que Sonia Kramer diz que: “A infância é marcada pelo tempo e espaço genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pela natureza, pelos objetos, pelos acontecimentos” (KRAMER, 2013, p. 259).

Colocar a criança então em contato com objetos que já fizeram parte da sua vida desde cedo é ajudá-la a situar-se no contexto em que vive e ao mundo que a cerca, pois estes funcionam como marcadores temporais já que pertence a determinada época ou tempo, assim:

O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este tal como a instituição que lhe é inseparável vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia;

ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o tempo como um símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS *apud* CANELLI, 2006, p. 65)

É sob esta perspectiva que os marcadores temporais são imprescindíveis no contexto da Educação Infantil, pois como já fora dito, a criança percebe o tempo de modo subjetivo e precisa vê-lo representado através de algo concreto.

Outro marcador bastante interessante para se trabalhar a questão da temporalidade, tratam-se das fontes históricas como livros, museus, construções antigas, objetos antigos em que a criança poderá questionar e comparar as mudanças ocorridas. Nesse sentido:

Crianças são capazes de comparar ilustrações de artistas sobre histórias do passado. Elas podem diferir por causa do tempo em que foram feitas- uma ilustração num livro infantil antigo e um contemporâneo, por exemplo. Ou ambos podem serem contemporâneos, mas diferem por causa dos estilos pelo qual os artistas expressam diferentes ideias e sentimentos; crianças podem discutir como fazem isso com cor, linha e forma, qual elas preferem e por que. Ou se a história no texto pode contar uma história diferente daquela apresentada pelas gravuras. (COOPER, 2006, p. 180).

Essa forma de comparar e interpretar as histórias e ilustrações introduz a ideia de que o passado era diferente, e também dá ideia de continuidade, isto é, de que algumas coisas mudam e outras não.

O desafio de desenvolver uma noção do passado no âmbito de nossas próprias vivências por meio de histórias sobre o passado mais distante se torna imprescindível para compreendermos quem somos, como nos relacionamos com os outros, sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso nos permite também entender nossas ações, comportamentos, sentimentos e emoções. Por isso, é importante que desde a tenra idade, as crianças aprendam a ouvir e discutir histórias, sabendo-se que estas possuem de certa forma valores a serem impregnados e vivenciados. E quanto a comparação de objetos:

Há uma construção de sentidos para as explicações sobre o tempo e as mudanças temporais a partir da percepção das transformações nos objetos e nas estruturas sociais a partir de suas vivências atuais. Observando a televisão de plasma, por exemplo e comparando-a com a televisão de fusível, a criança pode começar a estabelecer as primeiras noções de movimento do tempo e de transformações. Mesmo que inicialmente estejam estas noções ligadas ao conceito de progresso é preciso desenvolver a noção de simultaneidade e transformação tendo como ponto de partida a percepção do aluno de que o tempo gerou a mudança e quais as implicações disso na sociedade (CANELLI, 2006, p.70).

Recordar o passado então, através do marcador temporal históricos é tão válido porque auxilia no desenvolvimento pessoal, social e emocional e ainda, coloca a criança diante do outro de cultura diferente da sua, o que leva o cultivo do respeito. Tudo isto é fascinante, pois somos feitos de história num determinado tempo e espaço.

Quando pensamos na conjuntura social nos seria possível significar a fala de crianças das distintas classes sociais? Pensando também nessa estrutura organizacional de nossa educação, dentre muitos elementos, podemos significar o processo de ensino aprendizagem aproximando o conhecimento vivido, do conhecimento científico de maneira significativa. Estamos falando de criança vivendo sua infância onde este processo deve ser considerado no processo de ensino aprendizagem, nesse sentido compreendemos como nos diz Kramer (2013) que a infância corresponde a um tempo vivido verdadeiramente e que:

O fato de ser criança não necessariamente pode se dizer que esta vive a sua infância em diversos contextos e por diferentes elementos sociais como situações culturais, políticos, econômicos e históricos. Em vários elementos, no entanto, é importante que além de seu ambiente familiar, a criança precise descobrir desvendar o mundo de possibilidades e, posteriormente, na modalidade da Educação infantil. O ideal seria que as crianças tivessem liberdade de construir, criar, proporcionar e entender sobre os tempos/ espaços no contexto educativo, porém no ponto de vista da criança e também um olhar mais reflexivo por parte do educador (KRAMER, 2013, p. 260).

Isto significa que todos os espaços explorados durante seu tempo de infância sejam estes em âmbito familiar, escolar e, em outros, onde a criança está inserida, sejam revestidos de valor pedagógico, onde um dentre outras possibilidades de instaurar novas relações, saberes que resultem em construção de conhecimento crítico.

O que se trabalha nesse “olhar diferenciado” através da marcação temporal do tempo é que a criança e o conhecimento das diferentes culturas, possam existir o respeito a essas diferenças e semelhanças de posturas, percepções do eu e o outro, no mesmo contexto existente.

Esse processo é o ideal que deveria acontecer na rotina escolar o ato de educar para cidadania e com cidadania a partir do conhecimento das crianças, para então nessa primeira etapa de ensino pudéssemos introduzir, mediar a ciência do

ser. Nessa perspectiva para Maria Belintane Fermiano e Adriane Santarosa dos Santos (2014) destacam que:

(...) O pensamento crítico exige a capacidade de reflexão, e isso só se adquire com amadurecimento e muito treino. Portanto é fundamental apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.15)

O papel da escola é de criar um ambiente igualitário que motive uma vivência com criticidade e não aceitar uma condição imposta e disseminada ainda de modo predominante na relação escola e sociedade, que é o modo desprezível de viver e permanecer em divisão de classes sociais. O ato do educador de motivar a alegria de pensar na criança desde a base e pensar sobre sua existência, é exercitar e valorizar o sujeito para a vida.

4. Temporalidade histórica: uma experiência docente

O fato de conhecer a realidade da Escola, por conviver durante dois anos, nos levou através de um projeto de pesquisa adentrar no campo, de maneira natural e muito amparada pelo corpo docente do Centro Educacional Infantil, pois nesse período estávamos estudando o 5º período de Pedagogia que compreendia em uma de suas disciplinas que foi Ensino de história na base da educação, onde nos questionávamos: Como concretizar este ensino com marcadores temporais de maneira histórica na rotina escolar considerando o conhecimento da criança?

De início, distribuimos uma ficha aos pais para preencherem com os dados pessoais da criança, onde deveriam relatar, em breves palavras, a história do nome e outras características. Aguardamos por uma semana os pais entregarem todas as fichas preenchidas.

Posteriormente, solicitamos que os pais trouxessem fotos das crianças em vários momentos quando bebês, e também brinquedos e peças de roupas que pertenceram a seus filhos ao longo do seu desenvolvimento. Isso nos auxiliaria para trabalharmos a noção de ontem, hoje e amanhã, e de sujeito histórico.

As crianças nos receberam muito bem e amparam em toda a pesquisa, por tanto tínhamos um laço de confiança no maternal B. Na turma do segundo período, não houve observação intensa em sala, mas ocorreu pequenos diálogos nos

intervalos da merenda, em rodas de conversas no pátio da escola para alcançarmos uma boa relação para então chegar a intervenção de maneira próxima e interativa.

Fizemos observação das crianças em seu cotidiano escolar, as rodas de conversa, ministradas pela professora da sala, a hora da merenda, as reuniões dos professores para planejamento das atividades propostas, ficávamos observando a entrada e saída das crianças, para isto estivemos na escola a partir de treze horas para recepcioná-las, e ficávamos até às dezessete horas da tarde durante um mês todo, revezando entre as turmas.

Fizemos uma breve reunião com os pais e de comum acordo com a gestão da escola expomos os objetivos do projeto e solicitamos a permissão dos mesmos para atuarmos em sala com seus filhos. Nesta conversa foram entregues as fichas para o levantamento de dados das crianças, partindo da história do nome de cada criança. Articulamos as devidas coletas de fotos, brinquedos e roupas a caixa surpresa onde tivemos a oportunidade de ministrar a aula.

Desenvolvermos a primeira intervenção utilizando a roda de conversa e a leitura de cada história contida na ficha, sem identificar o protagonista da mesma, afim de que estes percebessem se estávamos falando dele a partir de sua história.

Para que alcançássemos os objetivos que intencionávamos na pesquisa, fizemos a elaboração de uma proposta de intervenção docente, exposta abaixo, partir das leituras de Fermiano; Santos (2014), fazendo adaptações para Educação Infantil com apoio nas leituras teóricas de Kramer; Nunes; Carvalho, (2013); Cooper, 2006; Cainelli, 2006 dentre outros diálogos ocorridos ao longo das disciplinas de *História da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*⁴⁵ e *Metodologia do Ensino/Aprendizagem em História*⁴⁶, que nos respaldaram e ajudaram na compreensão dos conceitos de ensino de História, do espaço físico, afetivo e cognitivo da criança no ambiente escolar.

⁴⁵ Ministrada no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas no 5º período do curso.

⁴⁶ Ministrada no no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas no 7º período do curso.

Atividade pedagógicas de ensino de História na Educação Infantil

Objetivo da Atividade: Estimular na criança o conhecimento da realidade histórica que a cerca, observando semelhanças e diferenças, permanências e mudanças e contribuir para a localização da criança no seu contexto, para que esta possa se reconhecer como sujeito histórico dentro de um sistema de relações histórico-sociais.

Objetivo específico: Buscar informações e identificar documentos históricos no sentido mais amplo comparando fotos de antes e depois, brinquedos, fases da vida identificando semelhanças, diferenças e transformações.

Orientação: Para essa atividade solicitar que os pais tragam fotos das crianças em diversas fases da vida delas; brinquedos e/ou objetos que fizeram e fazem parte da história da criança e respondam um pequeno questionário onde vai constar, dados pessoais da criança, características físicas e sociais da família, para se trabalhar a noção de tempo com as crianças a partir de suas vivências. Com estes materiais deve-se fazer a construção da linha do tempo da família, da rotina diária, da relação dos objetos diversos com as etapas da vida da criança, com auxílio da caixa surpresa ou baú de objetos.

Através da roda de conversas/perguntas a professora deve estimular a criança a ser capaz de diferenciar o tempo biológico (nascimento, amadurecimento, envelhecimento). Observando imagens, reprodução através de desenhos, pinturas orientadas, músicas diversas, cantigas de roda, instrumentos musicais. Tempo psicológico (as interações subjetivas do tempo), tempo estabelecido culturalmente, por convenções sociais - cronologias, as datações, dias, mês, anos, datas comemorativas, sequência cronológica dos fatos a serem estudados, pois para compreender o "tempo histórico significa perceber as diversas temporalidades no decorrer histórico e ter claro a sua importância na organização social e seus conflitos, continuidades, mudanças em diferentes durações temporais". (FERMINIANO; SANTOS, 2014, p. 32).

Tempo aproximado de desenvolvimento da atividade completa: De duas a três semanas.

Após estudo elaboramos um plano de intervenção e a construção de materiais pedagógicos a serem utilizados: **a)** a caixa surpresa; **b)** elaboração de gravuras a partir do que as crianças expressavam através do diálogo informal nos intervalos - imagens do que elas faziam pela manhã, ao irem para escola; o que acontecia a noite, quando não tinha escola, o que faziam; **c)** base da linha do tempo. Justamente para que as realidades envolvidas de nossos sujeitos históricos fossem contempladas na linha do tempo que intencionávamos trabalhar em sala de aula na intervenção.

Nas duas turmas que atuamos utilizamos os mesmos modelos de fichas para ter acesso aos dados e história básica da criança, contando com colaboração dos pais ou responsáveis das crianças.

A caixa temporal ou caixa surpresa busca valorizar a curiosidade das crianças, onde o educador através desta, pode colocar diferentes objetos e construir com as crianças diferentes estratégias de ensino de modo participativo e eficaz.

Por seis anos trabalhando na Educação Infantil do município, tivemos convivência com três diferentes realidades, sendo professora contratada ou auxiliar docente, por esse motivo também vimos à possibilidade de tentar diferenciar a maneira de decorrer esses essenciais conhecimentos, na tentativa de significar a realidade das crianças, pois em todos os elementos de trabalho para as crianças é possível pensar nela, mas também considerar o que vem dela, qual a sua opinião sobre aquele cartaz pronto e acabado, que é bonito, mas onde está a construção de aprendizagem significativa com auxílio destes?

Na Educação Infantil, vemos com frequência rotinas engessadas, marcadas por ações, músicas, gestos e falas sempre iguais, não raros ainda essas rotinas são excessivamente sistematizadas e carregam velados instrumentos muitas vezes do corpo e das expressões afetivas da criança, que se desdobra em ações penosas do corpo e do ato de ser da criança (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p.260).

Nesse sentido compreendemos que podemos refletir em algumas ações que são frequentemente repetidas onde tratam de forma estática os sujeitos no processo de ensino aprendizagem, excluindo os atores sociais e suas vivências, por esse motivo mostramos as crianças que iríamos falar do tempo através do que elas sabiam sobre sua própria compreensão e, observamos que constantemente a professora da sala que queríamos trabalhar, fazia a leitura do calendário afixado na sala visando apenas que as crianças memorizassem o dia da semana, o mês, o ano e como estava o tempo naquele determinado dia, ela falava e as crianças repetiam.

Vimos que é subjetivo e afastado, ou seja, a marcação do tempo se reproduzia de modo distante da realidade daquelas crianças. Assim destacamos ser importante observarmos a maneira de se trabalhar esses instrumentos de ensino para que não se transformem em exaustivas rotinas engessadas, mas que ampliem o olhar acerca

do que é infância, refletindo sobre os conceitos e preconceitos incutidos no cotidiano da escola.

Com tais cuidados vimos à necessidade de desenvolver essa marcação temporal de modo histórico, partindo das particularidades das crianças envolvidas e objetos de sua vida cotidiana que procediam além da rotina escolar. A escola precisa ser saborosa, sentida pela criança.

Adentrando na aula que nos propomos realizar, no momento antes de abrir a caixa surpresa, mostramos as crianças gravuras com imagens de bebês: menino jogando bola, imagens de pessoas adultas, figuras de Sol, Lua, para nos ajudarem na escolha do meu nome, para ser usado na reflexão da pesquisa. Uma menina (3 anos), quis ser chamada de “Estrela” apontando as gravuras como os demais, disse que a pesquisadora seria chamada de *Depois*. Questionei: *qual depois?* Ela apontou uma imagem de uma mulher adulta sentada na cadeira e repetiu: - *A senhora é essa aqui, Depois*. Entendemos que éramos o futuro para aquelas crianças, o depois, o amanhã. Então concordamos que eu me chamaria *Depois*, aqui nessa fala da *Estrela* ficamos maravilhados sobre sua noção diante da gravura apresentado.

Posteriormente, mostramos a caixa surpresa, onde dentro desta, estavam às fichas das crianças, contendo informações de características de seu nome e sua história, então nos colocamos em círculo, formando uma roda de conversa e iniciamos as perguntas:

Depois (32 anos):

- *Vocês conhecem histórias de livros?*

A maioria respondeu que sim.

Depois (32 anos):

- *Quais histórias vocês conhecem?*

Os Sois e Luas responderam assim:

Sois e Luas (3 anos):

- *A história do lobo mau professora!*

E um dos Sois:

Sol 1 (3 anos):

- *Do Pinóquio eu sei!*

Depois (32 anos):

- *Que bom que vocês conhecem algumas histórias bem legais, mas hoje nós*

trouxemos para todos aqui, uma caixa surpresa onde têm algumas histórias, as quais eu contarei. Vamos prestar atenção.

Depois (32 anos):

- Só que não falarei o nome do personagem principal, posso dizer que eles estão aqui nessa sala de aula. Estas crianças trouxeram sua história e um objeto seu. Eu não sei se eles ainda brincam ou usam estes objetos, mas vamos descobrir?

- Sois e Luas (3 anos):

- Vamos professora!

Todos levantaram as mãos.

Depois (32 anos):

- Então vamos começar e viajar nessas lindas histórias!

Nesse momento começamos a pegar as fichas de dentro da caixa surpresa, onde contávamos os nomes dos pais, porque tinham esse nome e então mostrávamos os objetos de cada criança. Havia dezoito brinquedos diversos: dentre eles estavam mordedores, bichinhos de pelúcia, bonecos de borracha, bolas, bonecas e também os responsáveis nos trouxeram um par de sapatos de bebê de pano e uma camiseta de recém-nascido.

De uma em uma, tirávamos as fichas das crianças e contávamos as histórias do nome delas, aí dissemos o quanto era importante ter um nome, uma história. Demos então uma dica para as crianças que foi o nome oficial do pai ou da mãe, mostrávamos, posteriormente, um brinquedo que era correspondente à criança que contara a história e perguntávamos no decorrer da aula:

Depois (32 anos):

- De quem é esse objeto?

Sol 1 (3 anos):

- É meu, meu papai me deu! (Risos).

Depois (32 anos):

- Então é seu brinquedo esse brinquedo. Que legal!

O brinquedo era um mordedor de bebê, o interessante é que o **Sol 1**, assim o denominamos por ser uma das crianças que mais interagiu conosco, disse que não usava mais, vejamos:

Sol 1 (3 anos):

- *É meu! Não mordo não, não sou bebê.*

Depois (32 anos):

- *Você não usa mais esse objeto?*

Sol 1:

-*Não!*

Depois (32 anos):

- *Você não brinca com o mordedor por que?*

- Sol 1 (3 anos):

- *Já tenho muito dentinho grande. A mamãe disse que era meu, eu era bem pequeno.*

Depois (32 anos)

-*Então você cresceu e não usa mais esse mordedor.*

Sol 1 (3 anos)

-*A mamãe guarda, eu pego e não mordo.*

Depois (32 anos):

- *De quem é essa bolinha? A professora contou a sua história e agora quero saber de quem é essa bolinha?*

Sol 2 (3 anos):

- *É meu!*

Depois (32 anos):

- *Você ainda brinca com ela?*

- Sol 2 (3 anos) - Sim gosto muito.

Depois (32 anos)

- *Quanto tempo você tem essa bolinha tão linda?*

Sol 2 (3 anos)

- *O papai comprou na loja agora.*

Depois (32 anos)

- *Você não tinha essa bolinha, querido?*

Sol 2 (3 anos)

- *Não tinha, foi hoje, papai me deu.*

Depois (32 anos):

- *O papai comprou para você? Que legal!*

Depois (32 anos):

- *E você pode dizer meu bem, qual brinquedo você tinha e hoje não o tem mais?*

- **Sol 2 (3 anos):**

- *Não lembro, não.*

Depois (32 anos):

- *Você não é mais um neném e o que você é hoje?*

- **Sol 2 (3 anos):**

- *Sou criança, sou grande!*

Analizamos que a partir da referência da história da própria criança e seu brinquedo, o que Fermiano e Santos (2014), chamam de tempo biológico, quando a criança se percebe ao dizer *sou grande, sou pequeno* está noção temporal de antes, durante e depois, como estão evidentes nos termos “*eu não uso mais*”, “*já passou*” e a criança Sol 2, (3 anos) disse “*é de hoje*”. Percebemos que ele sabia dizer que aquela bola era do presente/agora.

É importante relatarmos que a criança que disse que seu pai havia comprado “*agora a sua bola*”, se entendeu que diante da perspectiva de marcação temporal, este menino não tinha um brinquedo guardado e o pai se preocupou em levar um brinquedo para aquela aula, essa criança não tinha um brinquedo guardado, porém esta conseguiu se localizar temporalmente, quando falou “*o papai comprou agora*”. Essa situação revela uma das realidades sociais vivenciadas nesta escola de periferia do município de Parintins.

E a mesma criança disse que não se lembrava de outro brinquedo antes devido ter sido neném, e disse também “*hoje eu sou criança, sou grande*”, que é o que Fermiano e Santos (2014), fala sobre a marcação do tempo histórico, na qual se propõe a ideia de tempo que permeia em observar a concepção da criança sobre o tempo.

Evidenciamos essas as duas falas devido, estas contemplarem a maioria das crianças que interagiram conosco comentando, falando, respondendo as questões que fazíamos, pois, os demais prestavam atenção de outras maneiras como gesticulando, observando. Percebemos que utilizando no processo da aula a história e o brinquedo da criança estas conseguem expressar sua noção temporal, mesmo

que ainda não a concebia de modo conceitual, somente duas *Luas* ficaram caladas. Acreditamos que nada disseram oralmente por timidez, mas iam confirmando, acenando com a cabeça quando perguntávamos a elas estas se expressaram gesticulando.

Assim discurremos todo o momento da aula de um por um, as 18 crianças presentes naquele dia da intervenção, fazendo as mesmas perguntas, somente duas crianças os pais não levaram objetos pessoais.

Nesse caso mencionado acima, as duas crianças que também optaram por se chamarem Lua, na qual não levaram⁴⁷ os objetos solicitados, procuramos ser sensíveis a situação e por isso olhamos na própria caixa de brinquedo da sala de aula, onde continham diversos objetos, pedimos para que elas escolhessem o brinquedo que mais gostavam de brincar, e as Luas assim escolheram. Uma pegou um urso pequeno.

A menina Lua (3 anos) pegou uma boneca bebê. Nessa situação, a mãe dessa criança, nos procurou e falou que ela não tinha brinquedo. Essa criança faltava na escola e sempre sua mãe justificava dizendo que ela não iria à aula por falta de sandália. Em outras ocasiões, porque esta não tinha o que se alimentar. Essas duras realidades eram evidentes nessa escola, isso foi também um dos motivadores de desenvolver essa intervenção nesta unidade educacional.

Em nossas atividades educativas e humanas não podemos deixar de sermos sensíveis as causas daqueles que estão em vulnerabilidade social, nós sofremos a falta de moradia, falta de saúde, dentre outros subsídios que nos levam a compreender os diferentes e complexos aspectos, que estão inseridos na usualidade escolar.

Não poderíamos deixar de registrar essas circunstâncias que permearam nossa pesquisa, pois “o pedagógico não se restringe a conteúdos, mas se estende a todas as relações, espaços e tempos vividos no cotidiano das instituições educativas” (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p.262).

Após esse momento, tornamos a mostrar as gravuras com desenhos/imagens das várias etapas da vida desde recém-nascidos até a fase adulta, enfatizando o que era antes, durante e depois. Colocamos todas as gravuras no chão, misturadas e as questionávamos, o que era o antes, o número um, o durante/agora o dois e três

⁴⁷ Os pais não disseram o porquê de não levar o objeto pessoal da criança.

a gravura que representava o depois. Foi requerido que cada criança viesse ao meio da sala para fazermos a identificação das imagens na sequência: antes, durante e depois. Todas as crianças conseguiram fazer com êxito. Uma Lua apontando a gravura de uma pessoa na fase adulta, falou:

Lua (3 anos):

- Assim é a professora e a mamãe.

Depois (32 anos):

- Eu sou assim, verdade, e você, quem é?

Lua (3 anos):

- Sou pequena, menina. (Apontando para a gravura de uma menina andando de bicicleta).

A criança expressou sua noção temporal relacionando a imagem da gravura com a aparência da mãe, da educadora e também se localizando de maneira eficaz e coerente, pois "quanto mais solidariedade existir entre educador e educando no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola" (FREIRE *apud* CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p.240).

O tempo para a criança é marcado pelas suas ações e percepções do que a acerca, do cotidiano, da vida familiar. É importante ressaltar que havia um tipo de cartaz - comumente usados na sala de aula desta escola, e provavelmente de outras unidades educacionais, para trabalhar o tempo com as crianças da Educação Infantil, mas percebemos que ele é trabalhado de forma muito mecânica e as crianças repetem o que a professora fala, mas não o compreendem, não o significam. Nossa intervenção indicou que se faz necessário partir da realidade da criança e suas experiências, da relação da cultura material: de seus objetos pessoais, para que essa noção de tempo seja significativa, seja um processo de aprendizagem efetivamente concretizada.

Assim refletimos que o tempo é palpável para a criança e ela significa muitas vezes através de brinquedos, brincadeiras, festividades, objetos de uso diário, experiências familiares, sociais, experimentando vivendo sua infância de modo natural em sua distinta realidade.

Nessa perspectiva criamos um calendário das vivências. É importante dizer que esse tipo de calendário é diferencial, por marcar o tempo a partir do que as

crianças vivenciam na sua realidade fora e dentro da escola, também marca a rotina escolar. Trata-se de um calendário dinâmico que permite várias possibilidades de trabalhar nas diversas áreas do conhecimento, mas focamos na história que era nosso objetivo.

Na prática nós exemplificamos através de gravuras que representassem a rotina escolar no caso do período vespertino: exemplo: na segunda-feira vem primeiro a chegada das crianças e sua recepção na escola, depois o momento da rodinha, atividade do dia, a hora da merenda, descanso, outra atividade do dia e a preparação para a saída. Nesse sentido a criança vincula o que vem primeiro, durante e depois vivenciando, olhando para o calendário e a noção do tempo que ainda é muito subjetivo para ela, nesse sentido, a criança vai relacionando o que faz na segunda-feira, na terça-feira, quarta-feira e assim por diante, na tentativa de tornar palpável essa noção e pela intervenção percebemos que foi satisfatório.

Compreendemos que esse processo poderia fazer parte de toda fase da criança na escola e que não compensa realizar a atividade somente em uma aula ministrada, mas que deve acompanhar o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, e por que não ir prosseguindo nos Anos Iniciais?

No caso do uso da linha temporal (linha do tempo) foi um cartaz desenvolvido para ser móvel onde o educador pode articular inúmeras possibilidades de temas para trabalhar sempre tendo presente a realidade dos alunos, sendo que este visa organizar cronologicamente as noções de antes, durante e depois em vários contextos como fotos de como era a cidade, o bairro, a casa da família dentre outros processos históricos que permitam a criança se localizarem como sujeito no processo histórico e no ensino aprendizagem.

Todos os pais da turma do *II período* vespertino tiveram uma semana para entregarem os questionários com as informações solicitadas, no qual usamos também para realizarmos a primeira intervenção no maternal, usando também a *caixa surpresa*, porém, no segundo período, focamos na *linha tempo* e *calendário* que foram os materiais selecionados para desenvolver as atividades. No *II período*, desenvolvemos uma atividade escrita que visava a organização temporal de gravuras com características do nascimento, crescimento de uma planta natural, onde estes teriam que numerar o que vinha primeiro: a semente ou a árvore frondosa.

Nessa sala usamos o segundo horário escolar, depois da merenda. O nome da pesquisadora se deu de modo espontâneo como consequência da linha temporal quando perguntávamos o que as crianças eram naquele dado momento, o ontem, hoje ou amanhã? E de modo unânime estes responderam “*somos as crianças, hoje*”, O que ocasionou a escolha do nome fictício das crianças do II período. Então indagamos: - *E a professora como vai se chamar?* Eles disseram: - “*A senhora é o Amanhã*”. Nessa turma e intervenção a pesquisadora assim foi nomeada.

Então trabalhamos somente com os objetos na qual os pais trouxeram. Vejamos o diálogo também através da roda de conversa:

Amanhã (32 anos):

- *Que maravilha, vamos tirar surpresas dessa caixa, o que será que temos aqui?*

Crianças hoje (4 e 5 anos):

- *Bichos, frutas...?*

Amanhã (32 anos):

- *Não queridos temos outras coisas, vou mostrar de um em um, vou chamar uma criança para pegar, não tenham medo é muito legal.*

Crianças hoje (4 e 5 anos):

- *Esse é meu, meu sapatinho, eu não uso, mas mamãe guarda para mim.*

Amanhã (32 anos):

- *Que lindo esse sapatinho, então este sapato não serve no seu pé?*

Crianças hoje (4 e 5 anos):

(risos) - Não, meu pé está grande.

As crianças tiravam os objetos da caixa surpresa na qual apresentamos de forma especial, na qual descreviam o que era e, conseqüentemente, se manifestavam os donos dos objetos. Salientamos a descrição de cada brinquedo, indagávamos se aquele objeto era de ontem, de quando eram bebês, se era um objeto comprado naqueles dias, que estavam com 4 e 5 anos.



Menina retirando brinquedo da caixa surpresa

FONTE: PORTILHO,2015



Apresentação das características do brinquedo

FONTE: PORTILHO,2015

Os pais trouxeram brinquedos, objetos, roupas e calçados do período em que os (as) filhos (as) eram bebês, o que nos deu a oportunidade de relacionar os mesmos com o trabalho de noção histórica que estávamos desenvolvendo, como o brinquedo de antes e de agora. Foi muito especial, no momento dessa atividade, pois não revelávamos de quem era o brinquedo para que a criança pudesse reconhecer o que era seu e a maioria o fez.

Então fixamos a Linha temporal na parede, levamos dois tipos de gravuras que explicitavam as fases do nascimento e crescimento do ser humano e, as outras imagens, mostravam a fase do nascimento e crescimento de uma planta.

4.1 Sequência das imagens biológicas do ser humano





4.2 Sequência das imagens biológicas da semente



4.3 Momentos do desenvolvimento da atividade



Linha do tempo através de gravuras das etapas do crescimento da criança
 FONTE: PORTILHO, 2015



Mais gravuras das etapas do crescimento da criança
 FONTE: PORTILHO, 2015



Momentos da atividade da Linha do tempo, as crianças manuseando.

FONTE: PORTILHO, 2015

As descrevíamos oralmente, organizávamos fixando na linha temporal na sequência temporal. Após misturávamos as gravuras e as crianças foram chamadas para organizarem e fixarem na Linha do tempo e todas o fizeram com muita desenvoltura.

As crianças participaram de todo o processo, se envolveram com a atividade, demonstrando saber relacionar elementos da sua história com o trabalho desenvolvido em sala e a relação de temporalidade. Também propomos as crianças que relacionassem as fases de desenvolvimento do ser humano com as fases de desenvolvimento da planta, a partir da própria fase da vida que essas crianças estavam, assim eles desenharam e após fizeram a numeração de forma cronológica, posteriormente, pintaram o desenho, que ao final expusemos na parede da sala.

As crianças na prática de ensino precisam ser desafiadas, carecem de ter oportunidades de questionar, relacionar, identificar, enfim de participarem da construção do processo ensino aprendizagem considerando sua realidade e sua existência como sujeito histórico. As crianças do *maternal* de 3 anos e *II período* de 4 e 5 anos nos ajudaram a construir momentos significativos de ensino aprendizagem!

5. Algumas palavras para finalizar

Iniciamos essas considerações com essa frase: “não existe saber mais, nem saber menos, existem saberes diferentes” (FREIRE *apud* NUNES p. 37, 2013). Partindo deste pressuposto ao propormos trabalhar com os marcadores temporais históricos com as crianças na educação infantil, percebemos que estávamos diante

de um desafio grande e novo, mas, ao mesmo tempo importante de se trabalhar, haja vista se tratar de uma prática pouco ou nada difundida no ambiente escolar desta cidade.

Observar e conviver com a infância contemporânea e articular um trabalho educacional que abarque a criança como sujeito histórico é um desafio que requer se despir de antigos paradigmas, como dentre outros ares, a visão adultocêntrica. O que nos levou investigar os aspectos culturais e sociais da criança e como as crianças têm sido consideradas no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil da cidade de Parintins.

A criança nos diz o que pensa, brincando, desenhando, sendo ela mesma, nos diferentes contextos. O desafio é realmente observar e respeitar a fala, a expressão infantil. Ela tem a capacidade de significar o que percebem do cotidiano, tendo uma maneira própria de marcar o tempo e espaço onde vive.

Precisamos significar o tempo e o espaço vivido pela criança, o conhecimento científico que na escola pode ser atribuído, deve ser de modo construtivo, concreto e atraente aos seus olhos. A criança precisa de liberdade para se expressar na família, na escola e em outros espaços vividos, pois esta precisa desvendar um mundo de desafios e possibilidades.

O que nos acrescentou nessa pesquisa com as crianças foram seu conhecimento onde quando questionadas e motivadas a participarem das intervenções estas nos ajudaram a compreender que: elas falam; são verdadeiras nas suas atitudes e tem conhecimento, portanto cabe ao educador saber ouvir, para construir meios eficazes que resultem em aprendizagem. Os saberes não são engessados, por esse motivo não podemos reproduzir o que existe de pronto e acabado.

Esse processo nos leva a olhar o outro para significar um espaço em movimentos, como o conhecimento, a arte, a criança, pois o próprio ser é movimento. Então considerando suas vivências estudamos os marcadores temporais a partir de seus brinquedos, foto de antes, durante e depois, contemplando suas vozes, suas ações e reações desenvolvendo um processo do conhecimento escolar de tempo histórico.

Obtivemos resultados que a priori achávamos que tinha tudo para dar errado, pois nunca tínhamos testado isso antes e ainda mais em uma realidade educacional tão desafiadora. Em um ambiente que está localizado em um dos bairros periféricos

da cidade de Parintins-AM, o que realmente houve foi uma troca de conhecimento em nosso trabalho na Educação Infantil, em um espaço físico e social simples, mas que foi rico em possibilidades de instrumentos de ensino.

Contudo deixamos como registro também o que emergiu em nossa relação com as crianças onde foi estabelecido um encontro de reciprocidade, pois toda a vida atual é um encontro (BUBER apud KRAMER, 2013). Ou seja, não basta existir sujeitos – crianças e adultos - com seus sentimentos em estabelecimentos educativos que são permeadas por finalidades, se essa colisão não resultar em relação de reciprocidade nas quais esses sujeitos se reconheçam e permaneçam em um encontro transformador, de respeito e aprendizagem.

Por fim, dizer que é possível sim, trabalhar elementos básicos do ensino de História na educação infantil, como os marcadores temporais: antes, depois, agora, relaciona-os diretamente a vida e história da criança, valorizando suas experiências pessoais e históricas.

Referências

BARBOSA; Silvia Neli; MAIA, Marta Nidia. *Ela aproveita para andar aqui: as crianças e as instituições de educação infantil*. In: KRAMER, Sônia Maria; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. 1º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BEZERRA, Holien G. **Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004, p.37- 41.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/5548/4061>.

CAMÕES; Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. *Infâncias, tempos e espaços da escola: tecendo ideias* In: KRAMER, Sônia Maria; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. 1º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.260-277.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

COOPER, Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/5541/4055>

FERMIANO; Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, Sônia Maria; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. 1º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PORTILHO, Ana Beatriz Vieira. **História na educação infantil**: estudo e desenvolvimento de proposta de metodologia de trabalho com marcadores histórico temporais. Relatório final do programa de apoio à iniciação científica (PAIC). FAPEAM. Parintins/2015.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História & histórias. 6ª ed. São Paulo, Ática, 2004.

MEMÓRIAS E IMAGENS DA CIDADE: UM RETRATO DO USO INTEGRADO DAS MÍDIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Carolina Vellozo Padilha⁴⁸

Resumo: O trabalho aqui descrito procura relatar uma experiência pedagógica ocorrido nos anos de 2009 e 2010 que buscou aplicar e observar os resultados de um processo de ensino-aprendizado baseado no Projeto de Pesquisa aplicado durante o Curso de Especialização em Mídias na Educação⁴⁹. De modo geral, se procurou compreender em quais aspectos o uso das mídias material impresso e informática contribuiriam, ou não, na construção do conhecimento. A proposta buscou envolver as mídias no processo de aprendizagem dos educandos em relação à História Local, ou seja, do Município de Rio Negrinho. Nas atividades práticas foram realizadas pesquisas através de jornais, livros, a hipermídia WWW e relatos orais, e construídos textos jornalísticos através do uso do software *Scribus* presentes no Sistema Operacional LINUX. A socialização do conhecimento construído pelos alunos ocorreu através de publicações em Jornal Local DO POVO e no Blog da Escola Selma Teixeira Graboski.

Palavras-chave: Projeto de pesquisa, mídias, TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino de História, História Local.

Introdução

Tecnologia e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e construção da cidadania. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. (ALMEIDA, 2005, p. 40)

Ao aproximarmos os conceitos de tecnologia e conhecimento abrimos espaços para discussões que buscam analisar a presença desses nas relações cotidianas. As tecnologias estão em todos os lugares sendo utilizadas para diversos fins. Diante dessa realidade, de uma forma bem específica, encontram-se as instituições de ensino regular. Os profissionais que atuam nessas estão sendo desafiados a ousar em suas práticas pedagógicas criando novas ações que possibilitem a aproximação tecnologia e conhecimento, com o objetivo de produzir novos conhecimentos,

⁴⁸ Licenciada em História pela Universidade da Região de Joinville/UNIVILE. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Negrinho, Santa Catarina.

⁴⁹ Projeto de Pesquisa intitulado “O Uso das Mídias Jornal Impresso e Informática no Ensino da História Municipal de Rio Negrinho”, foi construído no ano de 2009 com orientação de Caroline Terra de Oliveira durante o curso de especialização.

buscando alternativas para a transformação do cotidiano e construção da cidadania, conforme a autora citada acima.

Como professora da Rede Municipal de Ensino, busquei aplicar os conteúdos trabalhados durante o curso de especialização em Mídias na Educação na minha prática diária docente. Para isso desenvolvi e apliquei o projeto aqui exposto que envolve de modo geral as Mídias e o Ensino de História. Como recorte histórico e com o objetivo de facilitarmos a organização das informações e das atividades práticas, foram priorizados alguns “acontecimentos” da História Local/História da Cidade. Nas atividades práticas, utilizei as mídias impressas, jornais e livros, a hipemídia *www* e o software *Scribus* através do uso da mídia informática (microcomputador)⁵⁰ para as pesquisas e para a construção da produção criativa final dos alunos: a editoração de manchetes de jornal. De modo geral, o projeto procurou compreender em quais aspectos as mídias material impresso e informáticas contribuíram, ou não, para a construção do conhecimento sobre aspectos da História do Município de Rio Negrinho.⁵¹

Mídias em educação: definições e ações

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto a mudança, a aceitação do diferente. Paulo Freire. (FREIRE, 2002, p.55)

Nossa postura como educadores deve ser de buscar a mudança, conforme Paulo Freire, através de práticas de ensino e aprendizado planejadas e diferenciadas. Nós professores devemos permitir aos educandos construir seus

⁵⁰ Os Laboratórios de Informáticas das escolas municipais de Rio Negrinho foram equipados através do Programa Salas Informatizadas do Ministério da Educação (MEC). Devido a padronização do ambiente físico e virtual, as salas possuem dez (10) microcomputadores operando com o Sistema Operacional LINUX Educacional (versão 2.0) permitido a instalação do software *Scribus*.

⁵¹ Utiliza-se nesse caso o método de Pesquisa Dialético, pois o mesmo procura interpretar problemas da realidade através de sua dinamicidade, sendo essa caudada devido às diversas forças sociais, tais como a política, a economia e a cultura. Como professores/pesquisadores temos que interpretar a realidade cotidiana na qual está inserida a educação, e a partir disso, propor transformações dessa realidade. Ao estudarmos essa realidade devemos situá-la no tempo e espaço, percebendo as contradições existentes, a heterogeneidade cultural dos sujeitos nela envolvidos e as relações de poder que a influenciam. Cf. BARBOSA, Ivone Garcia e MAGALHAES, Solange Martins Oliveira. **Método dialético:** uma construção possível na pesquisa em educação da infância? *Estud. psicol.*, dez. 2004, vol.4, no.2, p.0-0. ISSN 1808-4281. Disponível em: < http://scielo.bvs-psic.org.br/scielo.php?pid=S1808-42812004000300004&script=sci_abstract > Acesso em: 18 mai. 2009.

conhecimentos através da chamada prática progressista⁵² por Freire, onde nos tornamos mediadores entre os conceitos abstratos e a realidade cotidiana. Se permanecermos com práticas tradicionais, o educando pode estar “excluído”, pois não estaremos preparando-o para agir como membro da sociedade.

A partir dessa visão verificamos que o planejar é essencial para o desenvolvimento de práticas que trazem resultados satisfatórios. O professor atuante é aquele que se questiona sobre como pode e deve agir diante do seu cotidiano. Esse está mais bem preparado para avaliar os processos de aprendizado, percebendo se os mesmos superaram ou não os objetivos do trabalho⁵³.

Contudo, o que são essas “novas tecnologias”? O que podemos definir por Mídias? Como essas estão presentes no campo da educação?

O termo tecnologia tem sentido amplo. Com o conhecimento disponível todas as sociedades humanas, desde a Pré-História, utilizaram-se e utilizam de diversas ferramentas, ou seja, tecnologias, para resolverem problemas de seu dia-dia. Podemos dizer que esse processo de desenvolvimento cultural auxiliou na transformação do corpo e da cultura dos seres humanos⁵⁴.

Porém, quando a questão envolve as “novas tecnologias”, podemos especificar que estamos trabalhando com a terminologia TIC _ Tecnologias de Informação e Comunicação, que atuam para adquirir, para armazenar, para processar e para distribuir informações e produzir conhecimento. Para isso, utilizam-se os meios digitais e eletrônicos, que vão desde o rádio até os computadores.⁵⁵

Quanto ao termo Mídia, que literalmente é o plural da palavra “meio”, entre os novos meios de comunicação, tem sido usado para definir os suportes de geração, difusão e veiculação das informações e conhecimento. Sendo assim, temos de modo geral as mídias digitais, mídias impressas e mídias eletrônicas.⁵⁶

Diante disso, podemos concluir que estamos envolvidos diariamente com as TIC _ Tecnologias de Informação e Comunicação e as Mídias. Através da TV, dos

⁵² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Coleção Leitura.p. 15

⁵³ Conforme artigos *As práticas pedagógicas mudam de que maneira?* e *Programas escolares orientados para as competências: o que fazer da ambigüidade?* de Philippe Perrenoud, estando ambos disponibilizados pelo link (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html) no site da Université de Genève – UNINGE.

⁵⁴ GUGLIELMO, Antonio Roberto. **A Pré-História: uma abordagem ecológica.** São Paulo: Brasiliense, 1999, p.37.

⁵⁵ O que é Mídia? CD-ROM: **Introdução.** Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Ministério da Educação. Manaus: Pailazu Multimídia, 2008. 1 disco compact, digital, estéreo.

⁵⁶ Ibid, Id.

jornais impressos, dos livros, da Internet, dos e-mails, do telefone, entre outros, recebemos, construímos e distribuímos informações.

No dia-dia percebemos que os nossos alunos interagem com as diversas formas de TIC e Mídias. Desse modo, o ensino não deve estar restrito às informações do professor e do livro didático. Devemos permitir que nossos alunos relatem conhecimentos prévios, pesquisem, troquem e discutam ideias, conheçam outras realidades culturais, através, por exemplo, da rede mundial conhecida como “internet”. Os hipertextos construídos on-line permitem a troca de informações com a participação de diversos autores sem limites de horário e distância. Com ela temos a oportunidade de acessar imagens, documentários, filmes, conhecimento científico atualizado, livros completos, músicas, jogos educativos, entre outros.

Diante disso, contudo, temos que perceber que existe uma diferença entre “modernização” e “mudança”, pois qualidade do ensino-aprendizado não está relacionada apenas à instalação nas instituições de ensino uma tecnologia moderna, mas sim, de como essa tecnologia estará sendo utilizada para modificar as “formas de ensinar”, e se essas realmente são eficazes. Por isso, quando falamos em mudança podemos utilizar a conclusão do professor José Manuel Moran quando afirma que “(...) não basta acesso (...)” a tecnologia, “(...) é preciso educação de qualidade para que os aprendizes consigam atribuir significados às informações (...)”⁵⁷. Essa colocação se adapta em todas as formas de se ensinar, até mesmo nas aulas expositivas. Se buscarmos atribuir significado aquilo que falamos, as aulas não estarão, de modo geral, fardadas ao fracasso. Da mesma maneira, as Mídias não devem ser apenas fontes de transmissão de informações, mas sim, de promover a participação de todos na construção do conhecimento. Isso só é possível quando buscamos a interação entre as informações geradas pelas diversas tecnologias disponíveis, conforme afirma novamente José Manoel Moran:

Devemos integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito. Comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transmitam facilmente de uma *mídia para outra*, (...) Experimentar as mesmas atividades com diversas mídias (...) variar a forma de dar aula, as técnicas usadas (...) planejar, improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias do novo. (MORAN, 2009)

⁵⁷ MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textost.htm>> Acesso em: 20 mai. 2009.

No campo da comunicação em massa integrada a uma educação que visa à formação para a cidadania, os alunos devem estar aptos a receberem e manipular as informações recebidas. A desigualdade social provoca a exclusão da maioria da população dos recursos tecnológicos e/ou do conhecimento. Segundo o autor Dimmi Amora as instituições de ensino devem fazer o uso das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação com o objetivo de termos:

(...) a chance de produzirmos pessoas conscientes da importância dos meios de comunicação, de como usá-los em benefícios delas (...) formar alunos conhecedores dos meios de comunicação ao ponto de poder interferir nos produtos ofertados (...) além de (...) formar cidadãos que possam criar seus próprios veículos dentro dos meios de comunicação existentes é essencial para a evolução da sociedade como um todo. (AMORA, 2008, p. 27).

Em relação aos conteúdos ministrados nas escolas, deve-se buscar problematizá-los a partir da realidade do aluno. Nessa proposta, os alunos e o professor tornam-se parceiros, e ambos, sujeitos no processo de ensino e aprendizado⁵⁸. Com os projetos que integram diversas mídias, segundo Dimmi Amora podemos em especial produzir:

(...) produtos para meios de comunicação com a oportunidade de deixar de ser completamente monopolizada por grupos e pessoas que detinham estes meios (...) é preciso, portanto, aprender as técnicas de produção dos veículos de comunicação para poder forma mais qualificada influir na produção do que é feito e, quando for o caso, produzir produtos de qualidade. (AMORA, 2008, p. 20 e 22).

No ensino de História as propostas didáticas⁵⁹ incentivam o distanciamento de atividades centradas na figura do professor e nas práticas que privilegiam a memorização de conteúdos ou na repetição de fatos e datas sem sentido aos alunos.⁶⁰ Nesse ensino temos que incentivam os alunos a pesquisarem, lerem, refletirem e, por fim, construir seu conhecimento. Um dos modelos que podemos seguir é enfatizado por Pedro Paulo Funari:

⁵⁸ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.p.42.

⁵⁹ Visto que essa pesquisa fora desenvolvida nos anos de 2009 e 2010, o referencia teórico sobre ensino de História está desatualizado; porém, não menos importante.

⁶⁰ CARRETERO, Mario. O ensino da História e das ciências sociais. In: _____. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Criar uma história em quadrinhos, e para isso, podem-se usar os recursos informáticos, o recorte de revistas ou mesmo desenhos feitos pelos alunos, ou uma palavra-cruzada; *pois* por triviais que possam parecer, consegue fazer com que o aluno se interesse pela questão e reflita, com resultados, portanto, muito melhores do que a simples memorização, sempre enganosa, temporária, de conteúdos. (FUNARI, 2003, p.101)

Nessa postura pedagógica o uso das TIC e das mídias se adapta muito bem. Hoje os recursos tecnológicos permitem que o professor de História motive os alunos através, por exemplo, do uso de audiovisuais, tais como pequenos vídeos, os filmes, as fotos, os jogos e a hipermídia.

Aprendendo e ensinando: a prática nas escolas

Primeiramente, um diagnóstico foi realizado com alunos e professores como forma de analisar as práticas de ensino das escolas e o uso das mídias.

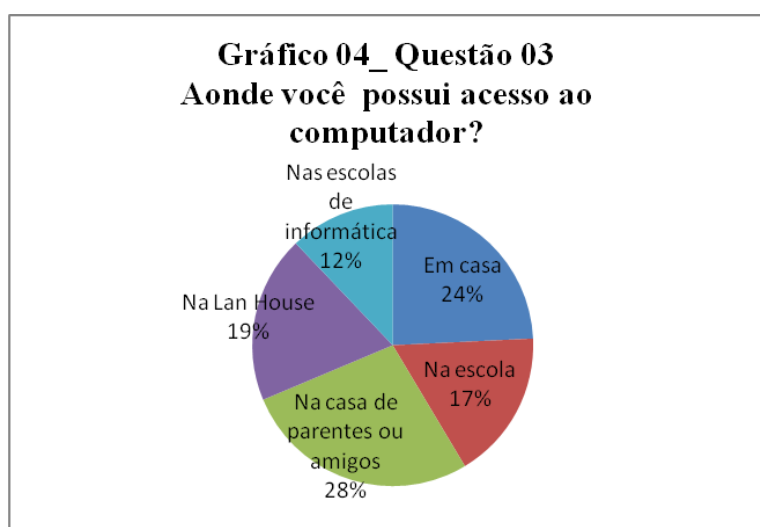
De modo geral, podemos dizer que em termos de processos de ensino e aprendizado as escolas estudadas (Escola Ricardo Hoffmann e Selma Teixeira Graboski) apresentaram semelhanças. A maioria dos professores possui pós-graduação na área que atuam, e, apesar de ainda de forma “tradicional”, buscam realizar com qualidade a docência. Quando se buscam criar projetos pedagógicos interdisciplinares, existe resistência, mas não impossibilitando que esses sejam realizados. Quanto ao aprendizado, o que nos preocupa são as “falhas” que provocam a dificuldade e a falta de motivação dos alunos em acompanharem os conteúdos das disciplinas. Quanto à qualidade do aprender, há claramente uma deficiência dos alunos em interpretar textos e problemas diversos.

Quanto ao uso de mídias nessas instituições, percebem-se pontos negativos e positivos quanto ao uso das tecnologias.

Apesar de haverem professores que buscam usar as mídias visando à qualidade do processo de aprendizagem, a maioria utiliza-se das TVs e dos computadores apenas para “preencher” os horários “livres”, distanciando-se do caráter pedagógico. Merece se destacar que muitos professores não fazem o uso dos recursos disponíveis no Laboratório de Informática Isso se deve porque alguns ainda não sabem manusear as máquinas ou desconhecem os seus recursos pedagógicos. Alguns, por exemplo, chegam a afirmar que “computadores” só “interessam” para pesquisas.

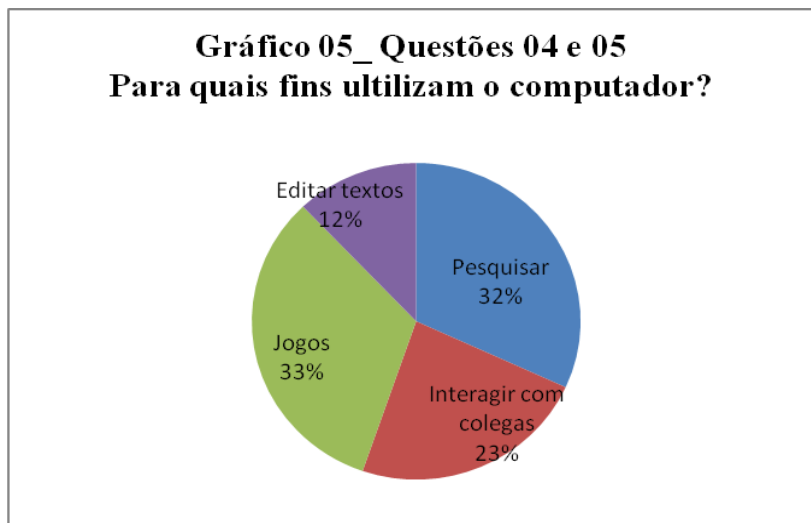
Uma questão que merece ser frisada nesse ponto é a falta de incentivo por meio da Secretaria de Educação Municipal da utilização de recursos tecnológicos das escolas que não são ou não podem ser usados. Um bom exemplo disso tem sido visto na escola Selma Teixeira Graboski. O Ministério da Educação através do Programa PROINFO Programa Nacional de Tecnologia Educacional informatizou recentemente o Laboratório de Informática, que possui além de computadores, aparelhos de TV, de vídeo e Projetor de Multimídia. Mas devido o monitor dessa sala estar em cargo comissionado, ela permanece trancada para uso dos professores durante os três primeiros meses de aula. Os seus recursos estavam indisponíveis até o contrato atrasado de um ACT (Admitido em Caráter Temporário) para monitorar esse local.

Já entre os educandos, observam-se grandes diferenças sociais, que levam a alguns terem vários recursos, tais como TV, computadores, câmeras digitais, acesso a jornais escritos e livros; diferenciando daqueles que recebem informações apenas através dos canais da TV aberta. O acesso a esses recursos também é limitado. Nessa questão, vejamos um dos resultados do diagnóstico aplicado nas escolas: na questão de número 03 na qual pergunto sobre onde os alunos acessam os computadores, feita para os alunos das turmas 6º ano 02 e 9º ano 03 da Escola Ricardo Hoffmann:



Por fim, em uma das perguntas aos alunos procuro saber sobre os motivos que levam os alunos a usarem os computadores. Através do resultado no gráfico abaixo

podemos concluir que se utiliza o computador para o lazer e para se obter informações e não necessariamente para se construir conhecimento.



Em relação a mídia jornal impresso, perguntou-se quem lia e quem não lia esse material. Nessa questão, os alunos do 6º ano diferenciam dos alunos do 9º ano. Entre os alunos do 6º ano, 59% marcaram que não leem. Já os alunos do 9º ano, essa porcentagem cai para 24% da turma.

Em relação a história da cidade procurou-se sondar o conhecimento prévio sobre essa. Cabe destacar que apesar da sondagem não analisar a fundo a qualidade desse, devido as questões enfatizarem “fatos” e “lugares da memória” privilegiados pelo poder público, os índices demonstraram que muitos tiveram o contato prévio com as informações sobre a temática, pois cerca de 70% dos alunos “acertaram” as respostas ditas “corretas”.

Contudo, para o Projeto, os resultados da questão de número 12 foram fundamentais. Essa procurou saber como os alunos obtiveram as informações sobre a História Local. Os alunos apontaram para: o tema já havia sido trabalhado em algum momento durante a vida escolar, visto que a História da cidade faz parte do currículo do quinto ano do Ensino Fundamental, ou/e através de diálogos com seus parentes “mais velhos” fala-se sobre “acontecimentos” do passado da cidade ou sobre a vida dos antigos moradores. Com esse conhecimento prévio, o trabalho de construção do jornal foi facilitado, pois os alunos puderam escolher os temas a partir de suas curiosidades e interesses, motivando-os.

Explorando a história da cidade na escola

Com a proposta de adaptar a proposta didática ao conteúdo curricular, busquei enfocar no Projeto o trabalho com a história local, ou seja, aquela relativamente próxima à realidade vivida pelos alunos. Esses tiveram a oportunidade de trabalharem e refletirem com e sobre os conceitos de fontes históricas, patrimônio histórico, histórias de vida, história local, entre outros⁶¹.

Como em todas as atividades práticas do projeto buscou-se a integração das mídias, visando em especial o conhecer, o manipular e o criar conhecimento por parte dos educandos, foram usados como recursos as mídias impressas, os hipertextos e os recursos da informática. Procurou-se pesquisar informações sobre a história da cidade através de documentos escritos ou on-line e de relatos orais, construindo-se textos jornalísticos através do uso do software *Scribus* (disponível no Sistema Operacional Linux). Após, com esses materiais devidamente organizados, foram publicados algumas reportagens em um dos jornais de publicação local, o Jornal DO POVO e no blog da escola Selma Teixeira Graboski: <http://selmateixeira.blogspot.com/>.

Inicialmente, durante a formulação do Projeto, por volta de novembro de 2009, procurei coletar dados para as atividades de pesquisa com os alunos.

Uma das fontes de pesquisa foram os jornais e documentos diversos contendo informações da História do Município que estão disponíveis no Arquivo Histórico da Cidade de Rio Negrinho⁶². Como uma forma de aproximar os alunos dessa documentação de forma organizada, enviei uma lista ao Arquivo Histórico contendo os temas a serem pesquisados pelos alunos. Essa preparação antecipada facilitou o trabalho dos pesquisadores do Arquivo, pois assim, os mesmos puderam preparar inúmeros materiais para disponibilizá-los aos alunos.

⁶¹ Devido o trabalho permitir o envolvimento dos alunos com os conceitos de história local, identidade, memória e patrimônio histórico buscou-se como referencial teórico o *texto Identidade Cultural e Memória – Objetos de Construção do Patrimônio Histórico* as autoras Laís Aparecida Machado e Heloisa Selma Fernandes Ataídes.

⁶² Temos acesso nesse local arquivos dos jornais Perfil e do Povo, ambos de Rio Negrinho e a Gazeta de São Bento do Sul. Também fazem parte da documentação registros das antigas empresas da cidade, resumos de fatos da História da Cidade, documentos de antigos moradores da cidade, entre outros.

Com a necessidade de possuir um acervo de imagens para compor as reportagens, encontrei fotografias históricas já digitalizadas em um Laboratório Fotográfico⁶³ da cidade, que disponibilizou o material para uso.

Por fim, procurou-se em livros⁶⁴ e na hipermídia [www](http://www.rionegrinho.sc.gov.br)⁶⁵, informações sobre a história local que possam ser úteis para as pesquisas.

A princípio essas atividades foram apenas uma sondagem para se verificar a existência de material para a pesquisa, pois quem acabou por ter contato com esses foram os próprios alunos.

Já no ano de 2010, em fevereiro, através de uma aula expositiva dialogada iniciei com a apresentação do Projeto aos alunos, aplicando também a Sondagem Inicial. Esse início foi motivante, pois os alunos apresentaram vontade de participar das atividades, devido a essas envolverem práticas diversas, não restritas a sala de aula.

Na segunda aula, como uma forma de organizá-los, dividiu-se os alunos em equipes, e esses tiveram a oportunidade de escolherem entre os temas propostos para o trabalho. Os temas foram: Os índios Xokleng em Rio Negrinho, Os primeiros Colonizadores de Rio Negrinho, A Móveis Cimo, a Enchente de 1983, A Estrada de Ferro Dona Francisca, A Praça Oldegar Olsen Sapucaia, O Museu Carlos Lampe e O Antigo Salão Lampe.

Pela necessidade de aproximarmos os alunos dos locais principais de pesquisa, os mesmos tiveram a oportunidade de conhecerem o Museu Carlos Lampe e o Arquivo Histórico Municipal. Essa visita foi muito importante, pois uma breve introdução ao tema foi realizada, os alunos puderam conhecer alguns documentos disponíveis, visualizar aspectos da cultura material da história local e tiveram a oportunidade de contatar os monitores/pesquisadores do Arquivo Histórico Municipal. Após, os alunos passaram a procurar esses locais para realizarem as pesquisas solicitadas em horários contrários aos do turno que estudam.

⁶³ Foto Weick LTDA de propriedade de Paul Erich Weick.

⁶⁴ Especialmente os livros: *Rio Negrinho que eu conheci* do historiador e professor José Kormann e o livro *Rio Negrinho: Emancipação Política*, 50 anos publicação lançada especialmente para os 50 anos de emancipação da cidade.

⁶⁵ Entre os sites utilizados e recomendados para a pesquisa: site da Prefeitura Municipal de Rio Negrinho (link: <http://www.rionegrinho.sc.gov.br>), site da Enciclopédia Wikipédia (link: http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Negrinho) e o site destinado ao turismo Ver o Mundo (link: <http://www.overmundo.com.br/guia/rio-negrinho-e-maria-fumaca-a-historia-viva-de-uma-regiao-inospita>).

Após, em um segundo momento os alunos foram levados ao Laboratório de Informática da escola para pesquisarem na hipermídia www sob minha orientação e dos monitores do Laboratório de Informática.

Por fim, na sala de aula, tiveram contato com textos previamente selecionados dos livros referentes a história do município.

De modo geral a pesquisa em diversas fontes tornou o trabalho gratificante, pois busquei incentivar a prática da leitura e do enriquecimento do conhecimento a ser produzido. Com os documentos antigos e fotos disponibilizados pelo Arquivo Histórico, os alunos puderam visualizar e apalpar fontes históricas que merecem ser preservadas e reconhecidas como patrimônio municipal. O trabalho com livros e hipertextos⁶⁶ foi importante para que o aluno aprimorasse o hábito de leitura, refletindo sobre as informações ali presentes, distanciando-se da prática do “recorte-cola”.

Os primeiros documentos a serem analisados foram os jornais, devido os mesmos, serem a forma de mídia utilizada no trabalho final. Selecionei diversos exemplares para descrever as principais características desses, desde sua estrutura – cadernos, classificados, entre outros – até as informações sobre quem escreve para quem escreve, com quais objetivos. A importância do trabalho com os jornais está em aproximar o aluno desse meio de comunicação que, na maioria dos casos, relata informações diversas sobre o cotidiano do dia-dia. Existem diferentes linguagens que merecem uma análise crítica do leitor⁶⁷. Seus cadernos são ricos em conhecimento abrindo espaços para sua utilização em sala de aula. Ao se propor a construção de um jornal, estamos oportunizando ao educando a possibilidade de escrever textos objetivos e sintetizados daquilo que pesquisou nas mais variadas fontes (impressas, hipertextos, entre outros), tornando-se importante para a socialização do conhecimento construído. Além disso, para a sua elaboração prática, estaremos aproximando os alunos dos recursos da informática, pois precisaremos de editor de textos, ferramentas de editoração do jornal e do manuseio de figuras⁶⁸.

⁶⁶ A atividade de pesquisa em ambientes virtuais pode ser rica, pois nesses temos a facilidade de acesso, os textos não são lineares – permitindo a pesquisa rápida em outros locais através de links – além de determinados espaços permitirem uma maior interatividade do leitor, que passa também a ser escritor.

⁶⁷ Como a maioria dos casos, os meios de comunicação em massa estão sujeitos a manipulações de interesses diversos, entre eles de grupos ligados a partidos políticos e de interesses comerciais.

⁶⁸ JORNAIS: **Mídias Impressas na Sala de Aula**. Programa de Formação Continuada Mídias na REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 12 / maio – agosto 2016

Da mesma maneira os demais documentos foram analisados. As informações dos disponibilizados pelo arquivo histórico de Rio Negrinho foram copiados pelos alunos em suas visitas ao arquivo. Já as fotos, foram digitalizadas através de cópias ou o uso de máquinas digitais dos próprios alunos, criando-se a conhecida “foto” da “foto”. Trechos dos livros foram selecionados e xerocados. Bem sabemos que todos esses documentos devem ser analisados a partir de problematizações, devido às informações ali contidas, não são “verdades absolutas”, refletindo apenas um dos olhares sobre um determinado momento histórico⁶⁹.

Notou-se que essa questão de análise das informações transmitidas pelos meios de comunicação ficou clara para a maioria dos alunos do nono ano, pois os mesmos buscaram escrever seus textos preocupando-se com as informações que iriam repassar aos leitores. Primeiramente, exemplifico essa questão com as alunas Marieli Hack e Karina Santos Pereira quando relataram a presença dos indígenas na cidade de Rio Negrinho:

Na primeira metade do século XIX na nossa região, houve o aumento da colonização europeia, causando um conflito entre os já moradores e os imigrantes que haviam recebido do império brasileiro terras para serem colonizadas. Nessa disputa, com o auxílio dos bugreiros, homens contratados pelo governo de Santa Catarina para exterminar os grupos indígenas, os Xokleng foram diminuindo e perdendo espaço, sendo confinados sem poderem sobreviver da mesma maneira de antes.

Entendo que as alunas buscaram relatar alguns fatos excluídos muitas vezes das publicações locais que valorizam e enaltecem a chegada dos imigrantes para colonizarem as terras da cidade.

Além desse ponto, relato a influencia causada devido a integração entre os documentos de pesquisa no processo de construção de conhecimento. Os alunos do nono ano se encantaram, principalmente, com as fotos e com as informações sobre o passado da cidade, provocando aos mesmos uma vontade de descobrir mais. Muitos buscaram relatos de parentes sobre os fatos com o objetivo de descobrir mais e escrever além das informações já disponíveis. Vejamos o depoimento escrito pelas alunas Rafaela Caroline Ribeiro e Daiane da Silveira a partir relatos parentes

Educação. Módulo Material Impresso. Ministério da Educação. Manaus: Pailazu Multimídia, 200?. 1 disco CD ROM compact, digital, estéreo.

⁶⁹ GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Arquivos Históricos escolares**: Contribuições para o ensino de História e História Local. Disponível em <http://www.educacao.ufpr.br/lab_nucleo_e_centro/gde_historia> Acessado em 06/05/2010>

sobre a enchente de 1983, uma das piores enfrentadas pelos moradores de Rio Negrinho:

Alguns moradores relatam um pouco do sofrimento que passaram aqueles que viviam e ainda vivem por aqui. Cilmaria Cristina Ribeiro nos conta que muitos moradores perderam tudo, desde documentos até móveis, sendo que passaram a se abrigarem em escolas, fábricas e barracões. Nos mercados, segundo ela, acabaram o sal, o azeite e o açúcar. Sem energia elétrica e água potável muitos tomavam águas de caminhões pipas. Alguns moradores ficaram doentes por causa da água poluída.

Numa outra reportagem pude notar a presença da curiosidade e da comparação nas questões discutidas por alunas que escreveram sobre um antigo salão de bailes da cidade. Entrevistando Elizira Hack, de 67 anos, elas analisam que os bailes daquela época eram muito diferentes dos de hoje, pois havia muito respeito entre as pessoas, em especial entre homens e mulheres.

Quanto aos alunos do sexto ano o que chamou mais atenção desses foram os relatos, as imagens e os momentos do patrimônio histórico local. Com a visita ao Museu e no Arquivo Histórico, esses ficaram impressionados com a beleza e a história das “coisas” da cidade. Essa forma lúdica de se retratar o local onde se vive aproximou os educandos ao conhecimento sobre esse espaço. A cada leitura descobriam-se mais histórias para serem contadas, o que ficou claro nas escritas das manchetes de jornal produzidas por esse grupo.

Quanto às semelhanças, posso relatar que muitos apenas “copiaram” informações contidas nos documentos, fazendo-se necessária a intervenção de minha parte para incentivá-los a ler e a escrever com as próprias palavras.

Após a construção dos textos que foram entregues à professora para as devidas correções e reformulações, os alunos iniciaram a formatação dos trabalhos nos Laboratórios de Informática. Novamente presenciei uma motivação entre a maioria dos alunos devido à prática diferenciada de elaboração de trabalho.

Devido os resultados dos trabalhos, busquei publicar as reportagens em algum meio de comunicação como uma forma de divulgar o trabalho dos alunos valorizando a produção do conhecimento dos mesmos. As reportagens dos alunos do nono ano foram publicadas no jornal local DO POVO. A primeira reportagem saiu no dia 24/04/2010, ou seja, no dia do Aniversário da Cidade. As demais estão sendo publicadas nesse mesmo jornal todas as sextas-feiras. Abaixo temos algumas dessas publicações.



Na Escola Selma Teixeira Graboski optou-se em publicar as reportagens no *blog* da escola que pode ser acessado por <http://selmateixeira.blogspot.com/>. Segue uma das reportagens:



As manchetes de jornal também foram impressas para serem visualizadas pelos alunos e pelos demais membros da escola para a socialização da proposta.

Considerações finais

São as crianças que vêem as coisas – por que elas vêem sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam do jeito como são. Os adultos, de tanto vê-las, já não as vêem mais. As coisas – as maravilhas – ficam banais. Ser adulto é ser cego. Rubem Alves (ALVES, 2004, p. 11)

O pensamento de Rubem Alves explica em partes o que senti durante o processo de aplicação da prática pedagógica aqui relatada.

Entendo que as mídias foram integradas no processo, pois serviram como meio para que os alunos buscassem informações e com essas construíssem seus conhecimentos. A pesquisa ganhou uma nova roupagem, pois foi realizada com prazer para o professor e para os educandos. Visualizarem o resultado de seus trabalhos nas mídias jornal impresso e *blog* promoveu a valorização do conhecimento produzido por eles, permitido que os mesmos reconhecessem que são capazes de produzir informação de qualidade, agindo assim como cidadãos do meio em que vivem.

Para o ensino de História a prática foi importantíssima para aproximar os alunos das fontes históricas, dos “lugares da memória” na cidade, dos relatos orais de pessoas comuns, que também presenciam e fazem parte do processo histórico. A construção do conhecimento através da pesquisa permite que o aluno reflita sobre a sua realidade, e de como essa foi formada através da dinâmica social.

Como avaliação final da proposta, pedi para que alguns os alunos relatassem as suas experiências na participação nessa atividade. Através de seus depoimentos, podemos perceber que houve um aprendizado, conforme eles mesmos relatam. Início com o relato do aluno Robson dos Santos que escreve com satisfação sobre o que aprendeu:

Há, há, há, com esse trabalho eu fiquei sabendo que foram os primeiros povos a morar em Rio Negrinho, como eles sobreviviam, o que eles faziam, para de divertir (...) e que Rio Negrinho tinha cinema (...) e de como a cidade cresceu.

Já nas falas das alunas Rafaela Caroline Ribeiro e Daiane da Silveira, podemos notar que a memória oral e outras informações são valiosas para se construir conhecimento e se refletir sobre a prática da cidadania:

Meu trabalho foi sobre a enchente, (...) voltar ao passado da enchente foi legal porque vimos o que aconteceu com as pessoas e com os móveis e como a cidade ficou depois da enchente (...) o que havia acontecido quando nós não tínhamos nascido.

Por fim, as Marieli Hacke e Karina Santos Pereira relatam a importância de se buscarem novas práticas pedagógicas motivando os alunos a interessarem-se pelo conhecimento e a participarem mais das atividades propostas pelos professores:

Esse trabalho foi bem interessante de fazer, pois ele tirou aquele ar chato de sala de aula, além de nós ensinar coisas a respeito da nossa cidade, nos mostrou a importância de saber a origem da cidade que moramos. É bem legal trabalhar no Laboratório de Informática, pois assim usamos a aprendemos outros métodos importantes para nossa vida. Em fim, gostamos muito de poder participar de algo que ajudem as pessoas a saberem mais sobre a nossa cidade.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; Moran, José Manuel (org). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.p.42.

ALVES, Rubem. **Presente**: Frases, idéias e sensações. Campinas: Papirus, 2004.

AMORA, Dimmi. Professor, você está pronto para ser dono de um meio de comunicação de massa? In: FREIRE, Wendel (org). **Tecnologia e Educação**: As mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. p. 24-42.

BARBOSA, Ivone Garcia e MAGALHAES, Solange Martins Oliveira. **Método dialético**: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? Estud. psicol., dez. 2004, vol.4, no.2, p.0-0. ISSN 1808-4281. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1808812004000300004&script=sci_abstract> Acesso em: 18 mai. 2009.

BRIGONI, Sílvio Armando (org.). **Rio Negrinho**: Emancipação Política_ 50 anos. Arquivo Histórico Municipal; Prefeitura Municipal, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

CARRETERO, Mario. O ensino da História e das ciências sociais. In: _____. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Problematizações sobre o exercício de ver mídia e pesquisa em educação.** Revista Brasileira de Educação, Mai-Ago, n.20, São Paulo, p. 83-94.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Coleção Leitura.

FUNARI, Pedro Paulo. História Antiga. IN: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p.95-107.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Arquivos Históricos escolares:** Contribuições para o ensino de História e História Local. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/lab_nucleo_e_centro/gde_historia> Acessado em 06/05/2010>

GUGLIELMO, Antonio Roberto. **A Pré-História:** uma abordagem ecológica. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.37.

História de Rio Negrinho. Prefeitura Municipal de Rio Negrinho. Disponível em: <<http://www.rionegrinho.sc.gov.br>> Acesso em: 10 jun. 2009

INFORMÁTICA. CD-ROM: Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Módulo Básico Informática. Ministério da Educação. Manaus: Pailazu Multimídia, (s.d.). 1 disco compact, digital, estéreo.

JORNAIS: Mídias Impressas na Sala de Aula. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Módulo Material Impresso. Ministério da Educação. Manaus: Pailazu Multimídia, 200?. 1 disco CD ROM compact, digital, estéreo.

JORNAL DO POVO, Rio Negrinho, Acervo Arquivo Histórico Municipal de Rio Negrinho.

JORNAL PERFIL, Rio Negrinho, Acervo Arquivo Histórico Municipal de Rio Negrinho.

KORMANN, José. **Rio Negrinho que eu conheci.** Curitiba: Tipo West, 1980.

MACHADO, Laís Aparecida; ATAÍDES, Heloisa Selma Fernandes. **Identidade Cultural e Memória:** Objetos de Construção do Patrimônio Histórico. Revista Divulgação Científica. v.2, p.41-62, 1998.

MELO, Maria Taís de. **Processos de Objetivação e Subjetivação em Ambientes de EAD.** Revista Acadêmica UNIVALI- Jan/Jun 2007 - V.1 nº3.

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA. Pesquisa em Ciências Sociais. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Metodologia da Pesquisa Científica. Ministério da Educação. Disponível em < http://eproinfo.mec.gov.br/fra_def.php?sid=9E1439CB4C41F435F9C4D058086732 > Acesso em 20 jun 2009. Mídia e Educação: comunicação responsável para a promoção da cidadania. Disponível em: < <http://www.midiaeducacao.org.br>> Acesso em: 20/06/2009

Mídia, o mundo real em sala de aula. Disponível em: < <http://www.aner.org.br/> >
Acesso em: 20/06/2009

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm> > Acesso em: 20 mai. 2009.

O que é Mídia? CD-ROM: Introdução. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Ministério da Educação. Manaus: Pailazu Multimídia, 2008. 1 disco compact, digital, estéreo.

PERRENOUD, Philippe. **As práticas pedagógicas mudam de que maneira?** Disponível em < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html > Acesso em 02 de jun de 2009.

_____. Programas escolares orientados para as competências: o que fazer da ambigüidade? Disponível em < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html > Acesso em 02 de jun de 2009.

RIO NEGRINHO. Ver o Mundo. Disponível em: < <http://www.overmundo.com.br/guia/rio-negrinho-e-maria-fumaca-a-historia-viva-de-uma-regiao-inospita> > Acesso em: 10 jun. 2009

RIO NEGRINHO. WILKIPÉDIA: A Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Negrinho> Acesso em: 10 jun. 2009