

**Dossiê: Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da
Educação Histórica: o professor como produtor
de conhecimento histórico**



REDUH

Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 14

jan - jun de 2017

Publicação Semestral 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: Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n.14 (Jan./Jun. - 2017). Curitiba: LAPEDUH, 2017.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>
Semestral
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: Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora: Graciela Inês Bolzón de Muniz

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:

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH
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
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR
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
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR
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
Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR
Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
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/LAPEDUH/UFPR
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH/UFPR
Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR
Solange Maria do Nascimento – SEED/LAPEDUH/UFPR
Vaneska Mezete Pegoraro – LAPEDUH/UFPR

EDITORA: 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: inscricoeslapeduh@gmail.com

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

Editoração Eletrônica: Geraldo Becker
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

É com satisfação que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) torna público o número quatorze da **Revista de Educação Histórica (REDUH)**, que tem entre seus objetivos, divulgar e ampliar investigações que assumem o ensino e a aprendizagem da História na perspectiva da Educação Histórica.

O presente volume é o dossiê “*A Burdening History (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*” e os artigos apresentados tem como preocupação o conceito história difícil, controversa e/ou conflituosa que tem sido tomado a partir dos estudos do historiador alemão Bodo Von Borries.

Acredita-se que as produções registradas neste dossiê, pautadas na perspectiva da Educação Histórica, representam uma contribuição significativa em torno da prática de sala de aula e também de pesquisas preocupadas com o ensino e aprendizagem em História.

Os trabalhos apresentados mostram cada um de sua forma, a experiência e a possibilidade que a investigação assume na prática de sala de aula, relação entre professores e alunos com o conhecimento histórico e ainda, os possíveis desdobramentos que tais investigações podem suscitar futuras práticas.

Que a leitura inspire a todos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, julho de 2017.

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	09
A GUERRA DO CONTESTADO COMO HISTÓRIA DIFÍCIL E A NARRATIVA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES Alecsandro Danelon Vieira.....	12
MOVIMENTOS CULTURAIS, POLÍTICOS E SOCIAIS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR Cristina Elena Taborda Ribas; Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt.....	21
HISTÓRIA INDÍGENA: ENTRE O ESQUECIMENTO E O TRAUMA Daniel Jacob Nodari; Dayane Rubilla Lobo Hessmann.....	33
GPEDUHSC- GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA SÃO CRISTÓVÃO- UMA EXPERIÊNCIA SOBRE HISTÓRIA DIFÍCIL COM ESTUDANTES Jucilmara Luiza Loos Vieira.....	42
<i>BURDENING HISTORY</i> E AS NARRATIVAS DE COLONIZAÇÃO DO BRASIL: DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA Juliane Nascimento das Neves; Ana Claudia Urban.....	52
MANICÔMIO EM BARBACENA: QUANDO A MORTE FAZ HISTÓRIA Renata Luiza Wiechetek Silva; Bruna Thays Silva Muniz.....	67
ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA	
LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À TEMÁTICA Franciele de Fátima Kososki do Prado.....	77
IDENTIDADE E AUTONOMIA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Marcia Cristina de Abreu.....	86
RESENHA	
Borries, Bodo Von. Jovens e Consciência Histórica . Curitiba: W. A Editora, 2016. Juliano Mainardes Waiga; Ana Claudia Urban.....	92

APRESENTAÇÃO

A edição 14 da Revista de Educação Histórica apresenta o dossiê “*A Burdening History (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*”, tema do curso ofertado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação História (LAPEDUH), Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), em 2016, ministrado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt*. Os artigos são o resultado de trabalhos desenvolvidos em sala de aula tendo como foco o conceito história difícil, controversa e/ou conflituosa que tem sido tomado a partir dos estudos do historiador alemão Bodo Von Borries.

No artigo, “A Guerra do Contestado como história difícil e a narrativa histórica dos estudantes”, Alecsandro Danelon Vieira expõe a investigação de aprendizagem realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em colégio estadual da região metropolitana de Curitiba, tendo como foco a questão Contestada como um conteúdo da história conflituosa do Brasil e a forma que este tema motiva o aprendizado histórico dos estudantes.

Cristina Elena Taborda Ribas e sua orientadora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, no artigo “Movimentos culturais, políticos e sociais durante a ditadura civil-militar”, buscam discutir o processo de ensino e aprendizagem em História por meio de análise de narrativas produzidas por 32 (trinta e dois) professores do Paraná que compõem a área de Humanidades, em sua maioria, de História.

No artigo “História indígena: entre o esquecimento e o trauma”, Daniel Jacob Nodari e Dayane Rubilla Lobo Hessmann apresentam resultados da investigação com professores que lecionam na rede pública de ensino, das diversas áreas do conhecimento, a respeito do tema história e cultura indígena, tendo em vista que se trata de conteúdo obrigatório de acordo com a Lei 11.645 de 2008. O objetivo central era entender qual o nível de conhecimento dos professores sobre os povos indígenas, como eles trabalham isso em sala de aula, e se é possível considerar esse tema como uma história traumática.

* Vale lembrar que essa parceria de cursos ofertados pelo LAPEDUH/UFPR, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, tem ocorrido desde 2010.

Jucilmara Luiza Loos Vieira, no artigo “GPEDUHSC - Grupo de Pesquisa em Educação Histórica São Cristóvão - uma experiência sobre história difícil com estudantes”, relata alguns resultados da investigação com estudantes de segundo e terceiro ano do Ensino Médio, a partir do conceito substantivo Invisibilidade indígena em São José dos Pinhais-PR. A autora aponta que a investigação, entre outras questões, mostrou a importância da entrevista para as aulas de história, e o uso dos documentos e sua interpretação possibilitando apreendê-los como evidências sinalizadoras para a organização de reflexões e argumentações.

Juliane Nascimento das Neves e sua orientadora Ana Claudia Urban, no artigo “*Burdening history* e as narrativas de colonização do Brasil: diálogos entre a educação histórica e o ensino de história em contexto escolar indígena”, expõem algumas das reflexões da pesquisa de mestrado, ainda em andamento. Entre outras questões, apresentam algumas narrativas de *colonização* do Brasil que são abordadas por diferentes personagens desta história, ou seja, os próprios indígenas [tanto do período da *colonização* quanto do tempo presente], historiadores, jornalistas e antropólogos.

No artigo “Manicômio em Barbacena: quando a morte faz história”, Renata Luiza Wiechetek Silva e Bruna Thays Silva Muniz discutem o processo de ensino-aprendizagem de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de um colégio de Curitiba-PR sobre o Manicômio em Barbacena. A investigação buscou analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre o referido manicômio, mais conhecido como holocausto brasileiro, assim como trazer uma proposta de intervenção baseada em fontes históricas e documentários.

Contamos também com a contribuição das reflexões de artigos de demanda contínua, como o enviado por Franciele de Fátima Kososki do Prado, sob o título “Lei 10.639/03 e a formação inicial e continuada de professores em relação à temática”, o qual é para os anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de História e afins com o intuito de analisar as questões sobre a cultura Afro-Brasileira e Africana e de como estas estão sendo representadas e abordadas após a implantação da referida lei.

E, o artigo enviado por Marcia Cristina de Abreu, sob o título “Identidade e autonomia através de jogos e brincadeiras na educação infantil” que tem como foco sugerir como os professores deste segmento de ensino podem mediar o processo de autoconhecimento de cada criança, e suas relações no ambiente escolar. O

estudo se deu através das rodas de conversa, a qual possibilita ao educador fazer sondagens dos conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre si e o mundo em que as rodeia, pois já trazem consigo uma bagagem do que aprendeu com seus familiares.

Por fim, a resenha organizada por Juliano Mainardes Waiga e sua orientadora Ana Claudia Urban sobre a obra “Jovens e Consciência Histórica” de autoria do historiador alemão Bodo Von Borries. Apontam que a obra é uma contribuição do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, sendo que o lançamento ocorreu com a presença do autor durante o “IX seminário de Educação Histórica”, em 2016, na UFPR. Destacam que a obra apresenta importante contribuição para especialistas, professores e pesquisadores do ensino de história, bem como, a todos que se interessam pelo debate acerca das interações educacionais, culturais e sociais que constituem a consciência histórica das pessoas.

Boa Leitura!

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Pesquisadora LAPEDUH/UFPR

A GUERRA DO CONTESTADO COMO HISTÓRIA DIFÍCIL E A NARRATIVA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES

Alecsandro Danelon Vieira²
alecsandro04@gmail.com

Resumo: O presente artigo expõe resultados da pesquisa sobre a Guerra do Contestado como história difícil e a forma que motiva o aprendizado histórico dos estudantes. O objetivo consiste em revelar como a história difícil está presente no aprendizado histórico dos jovens por meio de narrativas históricas, e da utilização de fontes históricas de forma multiperspectivada. 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 de pesquisa foi realizado com 33 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em colégio estadual da região metropolitana de Curitiba. Os resultados da investigação revelam resultados de aprendizagem histórica por parte dos estudantes.

Palavras-chave: História Difícil. Narrativas. Aprendizado Histórico.

Introdução

O artigo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa que teve origem 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. O objetivo 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.

O trabalho investigativo realizado atende aos princípios da pesquisa qualitativa e foi dividido em três etapas. A primeira etapa compreende em saber se os

² 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.

estudantes conhecem o conceito substantivo Guerra do Contestado, por meio do questionamento: _ O que foi a Guerra do Contestado e qual o seu sentido para o aprendizado dos estudantes. A partir das respostas, foram reveladas carências de orientação temporal e de interpretação dos jovens. A segunda etapa consta da discussão acerca do tema Guerra do Contestado, obtidas em diferentes narrativas presentes nas fontes, documentos históricos e no livro didático. Na terceira etapa verificou-se por meio de narrativas de metacognição se as carências de interpretação e orientação temporal revelam a presença aprendizagem histórica com sentido para os estudantes.

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

Referencial teórico metodológico

Na docência na escola pública, pude constatar que os estudantes praticamente desconhecem o conceito substantivo Guerra do Contestado e que este tema de estudo poderia ser explorado como história difícil nas aulas de história. Acerca do tema, Guerra do Contestado como história difícil, o referencial para a pesquisa pauta-se em RÜSEN (2012, 2016); SCHMIDT (2015); BODO VON BORRIES (2016). A partir destes autores, fundamenta-se teoricamente a organização necessária da pesquisa e da estruturação das análises.

Segundo Rüsen (2016),

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2016, p.86).

Para o autor, o aprendizado histórico é um ato mental que envolve a constituição de sentido acerca da experiência humana no tempo e que se expressa por meio da narrativa histórica que defini em si suas próprias competências. As competências por meio do conteúdo substantivo, ocorre mediante a relação presente passado e pode ser investigada a partir das ideias que os jovens apresentam ao se deparar com temas da história difícil e a forma que 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. 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.

De acordo com Bodo Von Borries (2016),

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. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis (VON BORRIES, 2016, p.32).

Segundo o autor, 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.

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 encontra motivação para sua ação voltando-se para a percepção e constituição de sentido histórico, a partir de fatos relacionados a história difícil presente em seu cotidiano.

O conceito substantivo Guerra do Contestado e seu sentido para o aprendizado dos estudantes

Foi perguntado inicialmente a 33 jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental: O que foi a Guerra do Contestado e qual o sentido deste confronto para o seu aprendizado? Os estudantes responderam: _ Foi o cerco e morte dos sertanejos; (3 alunos); _ Estrada de Ferro e expulsão dos sertanejos (4 alunos); _ Não sabem (25 alunos); _ Guerra entre os Estados do Paraná e Santa Catarina (1 aluno). Os estudantes responderam que tomaram conhecimento do tema: _ Com o professor de História no ano passado (2 alunos); _ Pela internet (4 alunos); _ Pela rede social (1 aluno); _ Com o pai (1 aluno).

As respostas dos estudantes revelaram carência de orientação temporal e de interpretação, pois oito estudantes responderam haver tido contato com o conteúdo substantivo Guerra do Contestado, mas não souberam precisar a data, século ou período em que a guerra ocorreu, o que prejudica a compreensão histórica gerando carência de interpretação e orientação histórica. Frente a esta constatação, procurou-se realizar a intervenção metodológica a fim de tentar sanar as carências apresentadas.

Quanto ao sentido que a Guerra do Contestado traz para o seu aprendizado os estudantes responderam que: _ É bom saber sobre a História do nosso Estado; _ Pode ajudar no ENEM e nos Vestibulares; _ Que o problema todo poderia ter sido resolvido com diálogo e sem a presença da Companhia que se instalou na região.

Propostas de intervenção

De acordo com as carências de interpretação e de orientação temporal, foram realizadas intervenções baseada em dois textos: um do livro didático, outro de um texto retirado da internet sobre a Guerra do Contestado e também no documentário 'Olhar Contestado'.

Texto 1: Contestado

Os problemas sociais no campo não se limitavam ao Nordeste. Prova disso é a Revolta do Contestado que, explodiu em 1912, numa região disputada por Santa Catarina e Paraná.

A causa imediata do movimento do Contestado foi a construção de uma ferrovia que passava pela região disputada, ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, a ação de grandes madeireiros contribuiu para que milhares de camponeses fossem expulsos das terras que cultivavam. Some-se a tudo isso a exploração dos latifundiários e o desemprego.

Liderados pelo beato José Maria, a figura carismática e messiânica que pregava a instauração de uma sociedade mais justa e igualitária, os camponeses empunharam armas contra a República e as oligarquias locais.

O movimento durou até 1916 com vitória das autoridades governamentais. Estimou-se que o número de mortos foi de aproximadamente, 10 mil pessoas.

Fonte: História para Nosso Tempo,p.240.

Texto 2: Guerra do Contestado

A estrada de ferro entre São Paulo e Rio Grande do Sul estava sendo construída por uma empresa norte-americana, com apoio dos coronéis (grandes proprietários rurais com força política) da região e do governo. Para a construção da estrada de ferro, milhares de famílias de camponeses perderam suas terras. Este fato, gerou muito desemprego entre os camponeses da região, que ficaram sem terras para trabalhar.

Outro motivo da revolta, foi a compra de uma grande área da região por um grupo de pessoas ligadas à empresa construtora da estrada de ferro. Esta propriedade foi adquirida para o estabelecimento de uma grande empresa madeireira, voltada para a exportação. Com isso, muitas famílias foram expulsas de suas terras.

O clima ficou mais tenso quando a estrada de ferro ficou pronta. Muitos trabalhadores que atuaram em sua construção tinham sido trazidos de diversas partes do Brasil e ficaram desempregados com o fim da obra. Eles permaneceram na região sem qualquer apoio por parte da empresa norte-americana ou do governo. A Guerra do Contestado foi um conflito armado que ocorreu na região Sul do Brasil, entre outubro de 1912 e agosto de 1916. O conflito envolveu cerca de 20 mil camponeses que enfrentaram forças militares dos poderes federal e estadual. Ganhou o nome de Guerra do Contestado, pois os conflitos ocorrem numa área de disputa territorial entre os estados do Paraná e Santa Catarina. Na área do Contestado, diante da crise e insatisfação popular, ganhou força a figura do beato José Maria. Este pregava a criação de um mundo novo, regido pelas leis de Deus, onde todos viveriam em paz, com prosperidade justa e terras para trabalhar. José Maria conseguiu reunir milhares de seguidores, principalmente de camponeses sem terras. Os coronéis da região e os governos (federal e estadual) começaram a ficar preocupados com a liderança de José Maria e sua capacidade de atrair os camponeses. O governo passou a acusar o beato de ser um inimigo da República, que tinha como objetivo desestruturar o governo e a ordem da região. Com isso, policiais e soldados do exército foram enviados para o local, com o objetivo de desarticular o movimento. Os soldados e policiais começaram a perseguir o beato e seus seguidores. Armados de espingardas de caça, facões e enxadas, os camponeses resistiram e enfrentaram as forças oficiais que estavam

bem armadas. Nestes conflitos armados, entre 5 mil e 8 mil rebeldes, na maioria camponeses, morreram. As baixas do lado das tropas oficiais foram bem menores.

A guerra terminou somente em 1916, quando as tropas oficiais conseguiram prender um dos chefes do último reduto de rebeldes da revolta. Ele foi condenado a trinta anos de prisão.

Fonte: http://www.sua_pesquisa.com/historia_do_brasil/guerra_contestado.htm

Tanto um texto quanto o outro deveriam ser lidos cuidadosamente pelos estudantes, e a partir da forma como narram a guerra e tratam as informações, os jovens deveriam selecionar e explicar qual dos dois textos trazem melhor compreensão sobre o tema por meio de uma narrativa. Do texto escolhido, o estudante deveria ainda, apontar quais palavras chaves que o autor apresenta a guerra e como explica estas palavras chaves. Na última parte da interpretação o estudante deveria indicar o porquê da escolha de um dos textos, para compreender a Guerra do Contestado. Das respostas obtidas dos jovens sobre as palavras chaves utilizadas pelo autor na introdução do texto sobre a Guerra do Contestado, as mais significativas foram:

“estrada de ferro São Paulo e Rio Grande do Sul”;
 “coronéis”;
 “República”;
 “Santa Catarina e Paraná”;
 “empresa norte americana”;
 “monge José Maria”;
 “guerra violenta entre 1912 e 1916”.

Quanto às respostas dos estudantes sobre como o autor explica os principais acontecimentos da guerra a partir das palavras chaves, a maioria limitou-se a descrição dos fatos ocorridos sem uma preocupação maior de emitir seus posicionamentos ou opiniões pessoais. Mas, em relação à escolha do texto que melhor explica sobre os acontecimentos da guerra: _ 9 estudantes não responderam ao final da leitura e análise dos dois textos, qual foi o texto que melhor explicou a guerra; _ 3 estudantes responderam que o texto do livro didático explica de forma

mais clara e objetiva e 21 estudantes responderam que o texto da internet era mais completo e explicativo. As respostas mais significativas pelos estudantes foram:

_ **Estudantes que responderam ser o livro didático:** “Neste texto do Flávio Beirute explicou bem, eu escolhi, pois ele explicou tudo que tinha no outro texto mais resumidamente é o que mais precisamos saber”(V.F.); “O Flávio Beirute explica melhor o que aconteceu na ‘guerra do contestado’, explica exatamente quando aconteceu a guerra, pois mesmo sendo quase um resumo dá pra entender melhor” (M.E.L.); “Eu li o livro e me espelhei melhor nele”(V.E.S.).

_ **Estudantes que responderam sobre o texto da internet:** “Bom, eu escolhi o texto que o professor passou, pois ele está mais completo”(C.E.V.C.); “Eu achei que no texto do livro o autor não sabe explicar muito bem, mas agora no texto digitado tem mais informações, que explicam o que aconteceu”(C.R.); “Entre os dois textos, eu preferi o da internet, ele foi mais bem explicado e com informações confiáveis” (H.L.V.).

Alguns estudantes emitiram opiniões pessoais a partir do documentário “Olhar Contestado”, sendo os mais significativos, que os dois lados perderam, tanto Santa Catarina quanto o Paraná e que na verdade só a empresa americana ganhou com a madeira e com as terras. E que as mesmas empresas que ganharam as nossas riquezas no passado são as mesmas que continuam ganhando no presente.

Produção de narrativas de metacognição

Após a verificação e coleta de dados das respostas escritas dos estudantes em narrativas de metacognição, os que apresentaram opiniões pessoais sobre a Guerra do Contestado apresentaram os seguintes trechos de depoimentos:

“Para mim, esta Guerra foi uma das Piores e por motivos desnecessários como a contratação da Estrada de ferro, sendo que o Brasil, deveria ter agido diferente” (H.L.V.); “Por fim podemos concluir que pela burrice dos governantes do Brasil tivemos uma guerra de 4 anos de brasileiro contra brasileiro quando o verdadeiro inimigo era a empresa Lumber que destruiu quase todos os pinheiros do Paraná e Santa Catarina” (H.C.M.); “Em minha opinião, essa guerra ocorreu por ganância, pois se não quisessem construir essa ferrovia e desabrigar esse camponeses nada disso teria acontecido e essa guerra, declarada a pior de todas, nunca teria ocorrido e seria evitado tanto derramamento de sangue de pessoas inocentes” (E.S.); “Na minha opinião se o governo não tivesse inventado de fazer

a estrada de ferro os camponeses, os trabalhadores teriam seus terrenos e estariam trabalhando e a guerra não teria começado”(M.E.C).

Resultados

Nas respostas das narrativas de metacognição escrita pelos estudantes, foi possível selecionar algumas ideias principais, recorrentes, tais como: guerra por motivos desnecessários; incompetência do governo brasileiro; guerra por ganância; derramamento de sangue de inocentes. Observou-se que os estudantes atingiram o proposto, pois situaram temporalmente a Guerra do Contestado como relata a estudante M.E.C. “A Guerra do Contestado, foi um conflito armado que ocorreu na região sul do Brasil, entre 1912 e 1916”. Quanto às carências de interpretação, relacionando a orientação temporal passado e presente, relata a estudante G.N.B. “Em minha opinião, comparando antigamente com hoje em dia, os brasileiros bobeiam e passam a perna em nós, e como podemos ver não é de hoje, é triste, mas temos que ir a luta e enfrentar de cabeça erguida esses monstros que nos assombram. Muita gente perde a vida por incompetência do país”.

Considerações finais

A pesquisa realizada procurou estabelecer no domínio científico da Educação Histórica, a forma como a história difícil 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 fontes históricas diversificadas possibilitando o aprendizado histórico aos estudantes com ideias mais complexas e elaboradas.

Desta forma, os jovens conseguiram apresentar em suas narrativas de metacognição a articulação de temporalidades entre o passado-presente e relacionar estas temporalidades com suas opiniões pessoais.

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 conhecer historicamente passagens difíceis da nossa história para poder opinar, construir e efetivar o aprendizado histórico.

Referências

BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo: 9º ano: ensino fundamental**. Curitiba. Ed. Positivo, 2015, p.240.

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. **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins. Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016.

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

ESTÚDIO LIVRE PARANÁ. 2012. **Olhar Contestado: desvendando códigos de um conflito**. Disponível em: www.contestado.org. Acesso em: 24 mar. 2017.

http://www.sua pesquisa.com/historia do brasil/guerra_contestado.htm >. Acesso em: 24 mar. 2017.

MOVIMENTOS CULTURAIS, POLÍTICOS E SOCIAIS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

*Cristina Elena Taborda Ribas – UFPR³
Cribas01@gmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – UFPR⁴
dolinha08@uol.com.br*

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, cujos fundamentos científicos estão pautados na epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica (RÜSEN, 2010). Por meio do conceito substantivo (LEE, 2005) Movimentos Culturais, Políticos e Sociais durante a Ditadura Civil-Militar, busca discutir o processo de ensino e aprendizagem em História, para tanto, foi sistematizado a partir do curso de extensão universitária “Burdening History” ministrado e orientado pela professora Dr^a. 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). Foi desenvolvida numa perspectiva humanística por meio de uma formação continuada para 32 professores que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Seu percurso foi fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de fichas confeccionadas para análise das narrativas produzidas pelos estudantes, análises de documentários e imagens sobre a temática Movimentos Culturais, Políticos e Sociais durante a Ditadura Civil-Militar.

Palavras-chave: Educação Histórica. Consciência Histórica. Aprendizagem histórica.

Introdução

A realização desse artigo apresenta algumas reflexões iniciais referentes à dissertação de mestrado em andamento na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e se deu a partir do desenvolvimento de uma proposta para formação continuada que versa sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil

³ 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. Bolsista Mestrado CAPES – Programa Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais Projeto - Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma História da guerrilha do Vale do Ribeira.

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná UFPR. Doutora em História pela UFPR. Pesquisadora/coordenadora do LAPEDUH-UFPR. Currículo Lattes, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767409P7>.

(1964-1985). A partir desse processo, foi pensado na construção do trabalho com o Conteúdo Básico “Movimentos Sociais, Políticos e Culturais e as Guerras e Revoluções”, que fazem parte das Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado (DCOE) para a disciplina de História do Paraná.

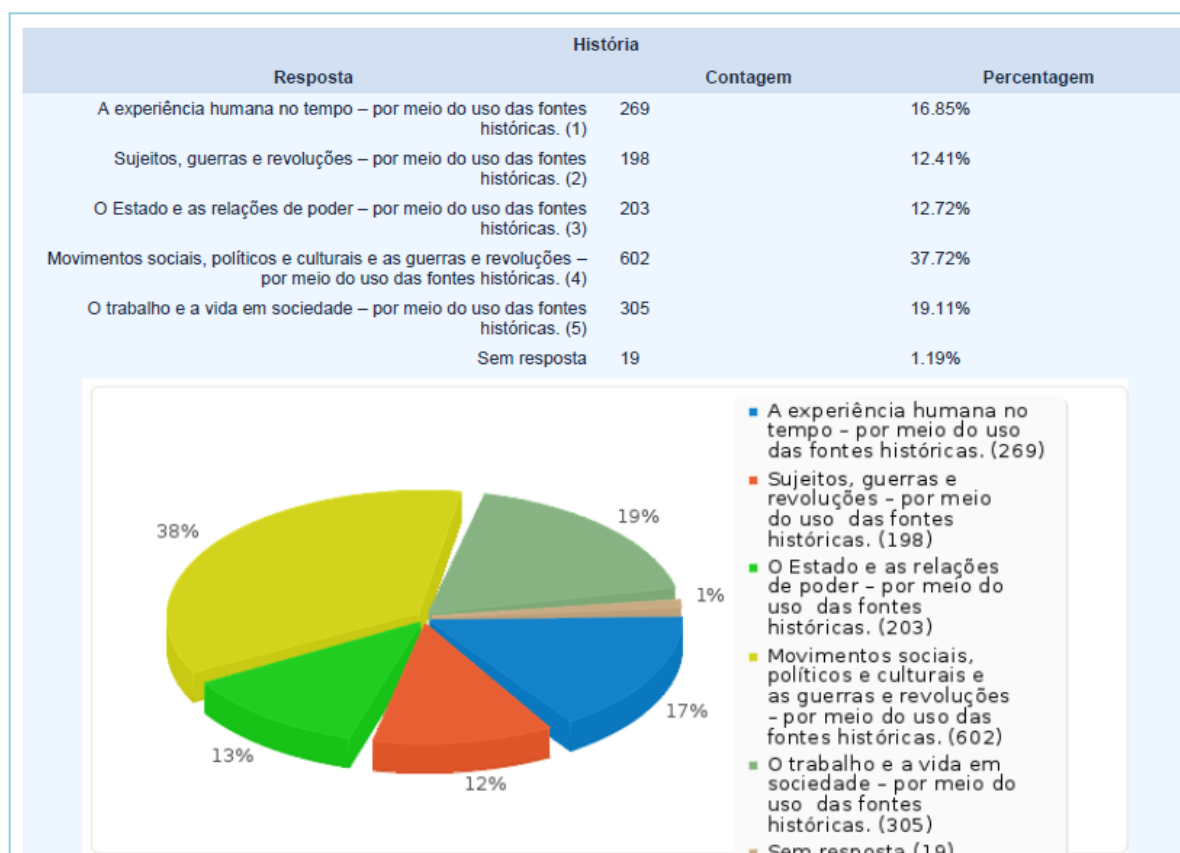
Desse modo, foi elaborada uma proposta a partir dos conceitos que foram trabalhados durante a realização do curso “Burdening History”, realizado no ano de 2016, o qual foi ministrado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

Para compreensão do modo de desenvolvimento da proposta de formação continuada, se faz necessário compreender o objetivo da Educação Histórica, por meio de sua proposta teórica e também metodológica para o ensino e aprendizagem em História, o qual foi trabalhado em todo o curso da *Burdening History*, bem como a compreensão dos documentos orientadores do Estado do Paraná.

Assim, o objetivo de discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem pautado numa perspectiva humanística é a base para a construção das propostas. Por isso, buscou-se o 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 conceito substantivo (LEE, 2005) escolhido pelos docentes, por meio de votação voluntária no site da Secretaria de Educação do Paraná⁵, “Movimentos Sociais, Políticos e Culturais e as Guerras e Revoluções”. Procurou deixar o conteúdo mais amplo para que o professor pudesse realizar a sua a incursão e aprofundamento daquilo que julgasse necessário no Plano de Trabalho Docente (PTD), considerando um conteúdo específico para “Movimentos Culturais, Políticos e Sociais durante a Ditadura Civil-Militar”.

⁵ PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educadores**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28 out. 2016.

QUADRO COM A APRESENTAÇÃO DAS OPÇÕES DE CONTEÚDOS BÁSICO E A ESCOLHA REALIZADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES:



FONTE: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>

Quanto as Diretrizes, cabe ressaltar que esta também pautou-se nos estudos iniciais da Educação Histórica no Brasil, bem como na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

A partir disso, foi discutido juntamente com os professores do estado do Paraná e desenvolvidas as DCOE, que criaram um quadro com os conceitos substantivos básicos, no qual

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor. (PARANÁ, 2008, p. 87).

Ainda sobre a explicação a respeito da sistematização em conteúdos Estruturante (Relações de Trabalho, Cultura e Poder) e Conteúdos Básicos, as Diretrizes ainda versam

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. (Ibid., p. 87).

Posto isso, parte-se para as questões ao qual se optou pela discussão acerca de tal tema. Diante de tantos embates e polêmicas acerca do atual cenário político, social, econômico, dentre outros, se percebeu uma necessidade de se fazer presente um assunto ainda recente para a História do Brasil, mas que ainda não se faz tão debatido quanto deveria no ambiente escolar.

Em relação ao percurso, foi pensado no trabalho com o uso de fontes históricas diversificadas para que os professores e as professoras pudessem utilizá-las nas aulas de História sobre o período em questão, contribuindo para a construção do Plano de Trabalho Docente.

Com base na ideia de Rüsen a respeito do desenvolvimento do pensamento histórico articulado os tempos históricos – presente, passado e futuro – buscou relacionar as fontes históricas que partissem dos conhecimentos sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

A proposta foi desenvolvida para ampliar as discussões entre professores/as iniciando pela fonte canção, com a releitura que o cantor *Criolo* realiza com a música *Cálice*, de Chico Buarque de Holanda.

Assim, fundamentou-se em princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de direcionamentos e questões para a produção de narrativas, o qual foi demandado aos 32 professores participantes do curso de formação que estavam presentes na cidade de Curitiba-PR.

Referencial teórico metodológico na investigação

Esse artigo está relacionado à 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, foi escolhida pelos professores e pelas professoras da rede pública estadual do Paraná o conteúdo básico “Movimentos Políticos, Sociais e Culturais e as Guerras e Revoluções”, os quais estão presentes nos quadros de conceitos básicos sistematizados nas Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado para a disciplina de História no Paraná, de 2008.

O uso da “burdening history” foi proposto no curso, em desenvolvimento, pela 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 apresentado anteriormente, o referencial utilizado pautou-se na teoria da consciência histórica, de modo que ocorresse a atribuição de sentido histórico no conteúdo a ser ensinado, analisando em todo o processo da avaliação do conhecimento, a qual encontrava-se no “âmbito da teoria da aprendizagem fundamentada na teoria da formação da consciência histórica, situadas no campo de investigação da Educação Histórica.” (SCHMIDT, 2015, p. 1)

Além disso, esse trabalho constitui-se na construção teórica e metodológica quanto aos conceitos a fim de interpretar a experiência temporal que faz parte do pensamento histórico e se baseia em uma constituição mental específica de sentido, segundo Jörn Rüsen (2015, p. 42) “pode ser desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, mais ainda, imbricados: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação”. Ainda para este autor:

Essas atividades podem ser representadas em uma sequência temporal: a geração histórica de sentido é posta em movimentos, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela

experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43)

Segundo Schmidt e Garcia (2008, p.37) 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 a multiperspectividade histórica, ou seja, interpretar as evidências do passado a partir de fontes históricas diversificadas, para que possam ser analisadas, interpretadas, estabeleçam motivação, reflexão e possam ser formadas a consciência histórica dos sujeitos escolares, pautada 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.

Percurso

O percurso desse trabalho foi fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de análise de narrativas produzidas por 32 professores do Paraná que compõem a área de Humanidades, mas em sua maioria, de História.

A pesquisa foi perspectivada com o intuito de auxiliar com subsídios teóricos e metodológicos para os professores que ocupam o cargo de técnicos disciplinares de História nos 32 Núcleos Regionais de Educação. Como nem todos são formados em História, alguns possuem formação em Geografia, Filosofia ou Sociologia, foram debatidos alguns conceitos básicos relacionados à História, tal como o objeto de estudo da disciplina e a relação de temporalidade histórica.

Desse modo, o trabalho ocorreu em momentos distintos para o desenvolvimento da proposta de trabalho com a *Burdening History* ou a História

Difícil, por meio da temática Movimentos Culturais, políticos e sociais durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

No primeiro momento foram apresentados aos professores alguns pontos para a fundamentação da discussão pautada nos conceitos teóricos da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Como modo de contribuição ao processo de ensino e aprendizagem histórica a partir da Educação Histórica, foram utilizados alguns trabalhos desenvolvidos por pesquisadores relacionados a esse grupo de estudos. E assim para compreensão do processo de aprendizagem histórica considerando o conceito da teoria da consciência histórica, de Rüsen, entende-se que esta

é constituída de situações genéricas e elementares da vida prática dos homens, como experiências e interpretações do tempo, e por serem fenômenos comuns do pensamento histórico operado por qualquer homem, produzem determinados resultados cognitivos. (RÜSEN, 2015 apud BECKER, 2017, p. 48).

Portanto, a formação do pensamento histórico e as questões relacionadas à vida prática dos homens estão articulados ao aporte epistemológico discutido pela teoria de Jörn Rüsen (2010).

Depois, foram apresentadas as propostas com o uso de fontes históricas, sendo a primeira pesquisa prática de análise dos vestígios do passado, no qual este deve ser interpretado “a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais” (COOPER, 2012, p. 168). Assim, foram apresentadas duas problematizações para iniciar as provocações de se pensar a fonte como tal, as quais seguem (a) como pensar a música enquanto fonte histórica para estabelecer um diálogo com o passado para a formação da consciência histórica? A outra (b) como podemos atribuir sentido a músicas que podem estar fora do contexto do/da estudante mas que são importantes para a aprendizagem histórica de determinados conteúdos?

As fontes musicais apresentadas como sugestão foram “Cálice” do cantor Criolo, sendo esta uma reinterpretação atual da música original, criada nos anos 1970, de autoria dos cantores Chico Buarque e Gilberto Gil, além da segunda fonte com a música original. Após, foram levantadas junto aos professores mais duas questões (c) Que evidência(s) histórica(s) é/são possível(is) extrair das fontes apresentadas? (d) De que maneira a(s) evidência(s) contida(s) nas canções pode(m)

ser contextualizada(s) na relação presente, análise e interpretação histórica do passado com as expectativas de futuro?

Nos dois últimos momentos, foram apresentadas fotografias e textos sobre o Movimento estudantil do Paraná e o também o Movimento Negro, relacionadas ao mesmo período histórico, estabelecendo a ideia da multiperspectividade histórica. Propôs-se apresentar diversas evidências do passado para a construção do pensamento histórico com diversos olhares e fontes.

Por último, houve uma discussão a respeito do processo avaliativo como instrumento, foi pensado em uma peça de teatro para analisar o processo de cognição sobre o conceito substantivo estudado, elencando critérios de construção conforme o PTD e a intenção histórica atribuída pelo professor, de modo que

[...] as diferentes interpretações de um mesmo acontecimento histórico; a necessidade de ampliar o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos; a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para a compreensão do passado; que o conhecimento histórico é uma explicação sobre o passado que pode ser complementada com novas pesquisas e pode ser refutada ou validada pelo trabalho de investigação do historiador. (PARANÁ, 2008, p. 70)

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa buscou no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, subsídios para discutir o processo a respeito de alternativas para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem no que tange aos conteúdos relacionados a “burdening history” ou “história difícil” no ensino de História, considerando o conceito substantivo “Movimentos Culturais, Políticos e Sociais durante a Ditadura Civil-Militar”.

A partir desse referencial procurou por meio da análise e interpretação de fontes históricas diversificadas, problematizar, motivar, interpretar os vestígios apresentados nestes para a construção do pensamento histórico, de modo que possibilitasse a formação da consciência histórica. Compreenderam que as fontes não podem ser consideradas provas do passado, mas sim vestígios de um passado específico ao qual se tem acesso no presente. (URBAN; LUPORINI, 2015, p.15-17).

Portanto, o trabalho com as fontes visavam contribuir para desenvolvimento do senso de interpretação, explicação, argumentação, empatia, entre outros conceitos meta-históricos⁶ de Rüsen.

Ao final da formação, percebeu-se que grande parte dos professores e das professoras presentes notaram a importância e plausibilidade no uso de fontes históricas como essenciais para o ensino de História, pois é possível articular as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro), bem como a construção narrativas por meio da análise e interpretação de fontes históricas variadas que são apresentadas na fase de intervenção do conhecimento em sala de aula.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BECKER, Geraldo. **Consciência Histórica e Atribuição de Sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

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.

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

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educadores**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28 out. 2016.

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

⁶ Conceitos meta-históricos: segundo Ronaldo Cardoso Alves (2011, p.56) recebem esse nome por atenderem aos dois campos do conhecimento que vem dialogando sob a intermediação da Filosofia da História: Didática da História e Educação Histórica.

_____. 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.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

VAGALUME. **Cálice**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/criolo/calice.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Cálice**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

APÊNDICE 1

Cálice – Criolo

Como ir pro trabalho sem levar um tiro
 Voltar pra casa sem levar um tiro
 Se as três da matina tem alguém que frita
 E é capaz de tudo pra manter sua brisa
 Os saraus tiveram que invadir os botecos
 Pois biblioteca não era lugar de poesia
 Biblioteca tinha que ter silêncio,
 E uma gente que se acha assim muito sabida

Há preconceito com o nordestino
 Há preconceito com o homem negro
 Há preconceito com o analfabeto
 Mas não há preconceito se um dos três for rico, pai.

A ditadura segue meu amigo Milton
 A repressão segue meu amigo Chico
 Me chamam Criolo e o meu berço é o rap

Mas não existe fronteira pra minha poesia, pai.
 Afasta de mim a biqueira, pai
 Afasta de mim as *biate*, pai
 Afasta de mim a *cocaine*, pai
 Pois na quebrada escorre sangue, pai.

Pai
 Afasta de mim a biqueira, pai
 Afasta de mim as *biate*, pai
 Afasta de mim a *coqueine*, pai.
 Pois na quebrada escorre sangue.

FONTE: <https://www.vagalume.com.br/criolo/calice.html>

APÊNDICE 2

Cálice – Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa
 Atordoados eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
 De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade
 Mesmo calado o peito, resta a cuca

Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça.

FONTE: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice.html>

HISTÓRIA INDÍGENA: ENTRE O ESQUECIMENTO E O TRAUMA

*Daniel Jacob Nodari – SEED⁷
d_jnodari@gmail.com*

*Dayane Rubilla Lobo Hessmann – SEED⁸
d_rubilla@hotmail.com*

Resumo: A ideia para a construção do presente artigo surgiu durante o curso sobre *Burdening History* ofertado em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Secretaria Municipal de Educação e o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da UFPR. Dentre os muitos temas sensíveis e traumáticos no ensino de História, decidiu-se pela história dos povos nativos do Brasil. Assim, o intuito da pesquisa foi desenvolver uma investigação com um determinado número de professores que lecionam na rede pública de ensino, das diversas áreas do conhecimento, a respeito do tema história e cultura indígena, tendo em vista que se trata de conteúdo obrigatório de acordo com a Lei 11.645 de 2008. Ademais, objetivou-se entender qual o nível de conhecimento dos professores sobre os povos indígenas, como eles trabalham isso em sala de aula, e se é possível considerar esse tema como uma história traumática.

Palavras-chave: Educação Histórica. *Burdening History*. Ensino de História. História do Brasil. Povos Indígenas.

Introdução

A cultura indígena encontra-se presente no cotidiano da sociedade brasileira em diversos aspectos: nas palavras, no alimento, na música, entre outras maneiras. Contudo, de acordo com o censo de 2010 realizado pelo IBGE, pouco mais de 800 mil pessoas se declararam indígenas no Brasil⁹, ou seja, menos de 1% do total da população brasileira. Apesar de o número de pessoas que se consideram indígenas crescer nas últimas décadas, essa quantidade é muito inferior a que existia cinco séculos atrás, quando os portugueses desembarcaram na América¹⁰.

A violência perpetrada pelos portugueses e também pelo Estado Brasileiro contra os povos nativos ao longo das últimas centenas de anos, quase eliminou

⁷ Formado em História pela UFPR(2008) e mestre em História pela mesma Universidade (2013); professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

⁸ Formada em História pela UFPR (2008) e mestre em História pela mesma Universidade (2011). professora da Rede Pública de Ensino do Paraná.

⁹ Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em 20/02/2016.

¹⁰ De acordo com Clastres, existe uma estimativa de que habitam o centro sul do Brasil, aproximadamente 3 milhões de pessoas. Para saber mais: CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

diversas sociedades, assim como a sua história e sua cultura. Diante disso, uma das grandes preocupações que existe hoje entre muitos estudiosos e apoiadores das populações nativas, é preservar a história das sociedades e difundir o conhecimento sobre elas. Também é importante que os povos remanescentes consigam sobreviver e ter uma vida digna de acordo com seus costumes.

Todavia, isso tem se mostrado um trabalho árduo, visto que ainda existe um desconhecimento e, conseqüentemente, uma discriminação muito grande em relação aos costumes das sociedades nativas que resistem. Resolver esse problema passa por uma educação mais preocupada com esse tema, uma educação que propicie à sociedade um maior conhecimento sobre a história desses povos e sua cultura, e que desconstrua os preconceitos existentes.

Tendo em vista essa preocupação, no ano de 2008 foi publicada a Lei 11.645 que tem como objetivo obrigar os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de ensino fundamental e médio, abordar esse tema em seus currículos. E mais importante ainda, em todas as disciplinas da grade escolar, para que os estudantes realmente tenham acesso a informações e debates a respeito da temática.

Embora a lei tenha sido aprovada e entrado em vigor em 2008, uma dúvida ainda permanece: será que ela está sendo cumprida nas escolas brasileiras? A história e os costumes dos povos nativos estão presente ou ausente das salas de aulas? Os responsáveis por ensinar estão preparados para essa tarefa? Por que o debate sobre esse tema não é recorrente na esfera pública?¹¹ Pensar sobre esse assunto nos leva a diversos questionamentos, principalmente a respeito da maneira como ele está sendo abordado nas escolas brasileiras.

Com base nas ideias da *Burdening History* (História difícil) uma hipótese é que esse tema seja traumático para a nossa sociedade, tendo em vista o extermínio desses povos, desde a chegada dos portugueses, até a atualidade com as disputas de terras entre indígenas e fazendeiros. Contudo, é interessante pensar em outros fatores, como o desconhecimento dos fatos, a ignorância, o esquecimento, tudo isso pode contribuir para que este tema seja pouco debatido.

Diante disso, este artigo tem como objetivo compreender se os professores estão preparados para trabalhar com esse tema em suas aulas. Para tanto, foi

¹¹ No carnaval de 2017 esse tema surgiu por causa de uma escola de samba que propôs homenagear os povos da região do Xingu. Conferir texto disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-esta-por-tras-do-ataque-ruralista-a-imperatriz-leopoldinense>. Acesso em 01/03/17.

aplicado um questionário (com perguntas objetivas e dissertativas) sobre o conhecimento dos professores a respeito dos povos indígenas, sendo entrevistado um total de 30 professores da rede pública do estado do Paraná, que trabalham na cidade de Curitiba, e lecionam em diferentes disciplinas.

***Burdening History* e os povos nativos do Brasil**

O conceito de *Burdening History*, ou história difícil, é relativamente novo nos estudos sobre a Educação Histórica. Entre os historiadores europeus que tem se preocupado em debater essa ideia está o alemão Bodo von Borries, especialista em pesquisas sobre História e Educação. Já no Brasil, a historiadora e pesquisadora sobre Educação Histórica Maria Auxiliadora Schmidt também tem se debruçado sobre este conceito¹².

Ao debater esse conceito Borries argumenta que alguns temas da História são mais difíceis, mais complicados de os estudantes e a sociedade em geral, apreender do que outros. Alguns acontecimentos históricos podem ser considerados vergonhosos ou podem infligir um sentimento de culpa e por isso sua aprendizagem é dificultada em relação a temas históricos afirmativos. Pensando no caso especificamente alemão, os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, principalmente o Holocausto e os crimes causados pelo governo nazista são exemplos de uma história difícil, pelo desconforto causado¹³.

Outro aspecto da *Burdening History* diz respeito ao sentimento de responsabilidade causada por alguns acontecimentos,

com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o passado, ou não estejam envolvidos, diferentemente de outras pessoas do mundo. Para o autor, mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela podem herdar as consequências e os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade¹⁴.

Schmidt salienta que conceito *Burdening History* tem se tornado uma importante ferramenta para pensar a Educação Histórica em diversos países. No

¹² SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Mneme-Revista de Humanidades**. Natal, vol, 16, n, 36, p, 10-26. 2015

¹³ Idem, p. 15.

¹⁴ Idem, p. 16.

Brasil não seria diferente, levando em consideração que muitos temas da nossa história podem ser analisados a partir desse conceito.

Contudo, existem alguns temas da nossa história que são considerados vergonhosos pelas historiadoras Lilia Moritz Schwarcz e Heloísa Maria Murgel, que publicaram em 2015 uma obra intitulada “Brasil: uma biografia”. Em uma entrevista sobre sua obra, elas apontaram os temas que consideram vergonhosos na história do Brasil, são eles: genocídio das populações indígenas, o sistema escravocrata, a guerra do Paraguai, Canudos, política do governo Vargas, centros clandestinos de violação dos direitos humanos, massacre do Carandiru¹⁵.

Obviamente, isso é uma opinião pessoal baseada na experiência delas enquanto historiadoras, mas é um ponto de partida para pensarmos de que modo esses temas elencados são desenvolvidos nas salas de aula.

Análise dos dados investigados

Dentro da perspectiva da *Burdening History*, é possível afirmar que na História do Brasil existem diversos temas que são muito complicados de se debater, que ainda causam vergonha ou sentimentos controversos quando postos em discussão. Para a nossa pesquisa, optamos por escolher o extermínio das sociedades indígenas, pois pessoalmente esse é um tema que nos causa indignação e, podemos afirmar, até vergonha.

Contudo, ao elaborar o questionário da pesquisa para aplicar aos educadores a primeira pergunta foi feita justamente com o objetivo de compreender se essa temática também era vista pelos professores como traumática, vergonhosa, ou como algo difícil de aceitar. Assim, perguntamos: “Entre os diversos temas relacionados a história do Brasil, qual deles você acredita que o brasileiro tem mais problemas em aceitar?”, e incluímos como resposta alguns temas que podem ser compreendidos a partir da ótica da História traumática, são eles: ditadura militar, escravidão africana, guerra do Paraguai, ditadura do governo Vargas, destruição de Canudos e povos indígenas brasileiros.

Não era necessário escolher apenas uma resposta, e o tema considerado mais difícil de ser aceito pela sociedade foi a ditadura militar, assinalado vinte e uma

¹⁵ Idem, p. 20.

vezes, muito a frente dos outros. O que é compreensível, tendo em vista a proximidade temporal, os acontecimentos marcantes como as torturas, a repressão, os desaparecimentos e a censura. Além disso, com o acirramento ideológico que vivemos, existe atualmente uma enorme propaganda conservadora pró-ditadura, que tem como um de seus principais defensores um pré-candidato a presidência.

Depois, aparecem com o mesmo percentual, a escravidão africana, a ditadura Vargas e o extermínio das sociedades indígenas. Por último, respectivamente com um voto e nenhum voto, a Guerra do Paraguai e a Guerra de Canudos. Para os limites deste artigo, interessa-nos analisar apenas as questões referentes aos povos indígenas brasileiros, no entanto, cabe destacar que outras pesquisas podem ser realizadas buscando compreender o porquê da inexpressividade dos temas de Guerra dos Canudos e Guerra do Paraguai como História difícil.

Diante das opções apresentadas, a temática dos povos nativos, apesar de distante da ditadura militar, está entre as mais lembradas pelos educadores. Prosseguindo com a pesquisa e embasados pela Lei 11.645 de 2008, uma preocupação foi abranger todas as áreas do conhecimento, pois de acordo com a Lei “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”¹⁶ e desta forma todas as disciplinas devem se ocupar sobre o assunto.

Diante disso, a pesquisa foi realizada com professores de diversas áreas. Os trinta questionários foram respondidos por educadores de dez disciplinas diferentes. Sendo que a maioria foi de História e Língua Portuguesa.



¹⁶ BRASIL, lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 01/03/2017

Depois dessas constatações, a pesquisa se voltou para o tema elencado, propondo questões sobre o conhecimento dos professores a respeito da temática, além da prática docente com relação ao assunto.

Ao serem questionados sobre o que sabiam dos povos nativos, em uma escala de um (nada) e dez (muito) as respostas foram, a nosso ver, bastante problemáticas. Apesar de ninguém assinalar os números um e dois, metade, quinze pessoas assinalaram entre três e cinco. Três pessoas não marcaram nada, quatro professores assinalaram o grau de conhecimento seis, outros dois assinalaram o sete, cinco marcaram oito e apenas uma pessoa marcou nove, ninguém optou pelo número dez.

Assim sendo, a maioria explicitou que seu conhecimento a respeito dos povos nativos é deficitário. Isso demonstra dois problemas que devem ser observados. Primeiramente, existe uma má formação dos docentes a cerca do assunto, o que dificulta a aplicação da Lei 10.645 nas escolas. Segundo, especificamente sobre a nossa pesquisa, demonstra que a história dos povos nativos, pode não ser considerada uma história traumática pelo fato de as pessoas não terem conhecimento sobre ela.

As questões três e quatro do questionário estão relacionadas entre si e demonstram outra dificuldade no que tange a prática docente. Questionados sobre a importância do conteúdo a respeito dos povos nativos, sendo um (nada importante) e dez (muito importante) quase a metade dos entrevistados marcaram dez, além disso, mais onze professores assinalaram entre sete e nove. Alguns poucos marcaram seis e cinco, e ninguém assinalou de zero a quatro. Fica claro que a imensa maioria entende a importância de trabalhar com esse tema em sala.

Porém, a próxima questão era sobre a prática, e questionados se eles trabalham esse conteúdo, com três possibilidades de resposta, nunca, de vez em quando e sempre, a imensa maioria assinalou de vez em quando, apenas seis marcaram sempre e quatro responderam nunca. Deste modo, apesar de compreenderem a relevância do tema, poucos conseguem trabalhar o assunto com frequência.

Isso coincide com a questão seguinte, quando foram questionados se já haviam desenvolvido algum tipo de atividade com seus alunos sobre o tema, a maioria dos participantes, vinte e cinco no total, responderam que sim. Apenas cinco disseram que nunca fizeram nada a respeito.

Mas por que ocorre essa disparidade entre a necessidade e a prática? Por que esse assunto não é sempre trabalhado em sala? Isso é a comprovação da falta de conhecimento dos professores? Da dificuldade em trabalhar o assunto nas diversas disciplinas? Ou ainda, demonstra que o tema realmente é traumático para ser trabalhado com os alunos? A questão seis elucida esse fenômeno. Perguntados se existe referência desse tema nos livros didáticos utilizados, a metade, quinze, responderam que não. E nove disseram que havia poucas referências.

Diante desse quadro é perceptível que diversos fatores dificultem a aplicação da Lei na sala de aula. Todavia, chama atenção a maioria afirmar que já desenvolveu atividades sobre o tema, ao mesmo tempo em que garantem ter pouco conhecimento, e que os livros didáticos não apresentam ou apresentam de maneira desqualificada a temática. Isso nos permite questionar a qualidade das atividades trabalhadas e como foram desenvolvidas.

Quando foram perguntados se acompanham notícias que se referem a situação atual dos povos nativos, a maioria disse que sim, vinte e três no total, sendo que a maior parte deles afirmaram que seguem as notícias pela internet e televisão. Porém, quando questionados se lembravam da última notícia, treze afirmaram que não e dezessete que sim. Aqueles que recordavam, citaram que os assuntos vistos referiam-se, na maioria das vezes, aos casos de violência contra os indígenas e disputa de terras que estão ocorrendo no Brasil atual.

As próximas duas perguntas foram justamente sobre as terras indígenas que existem hoje no Brasil: “Você tem conhecimento sobre o que são as terras indígenas? Saberá explicar aos seus alunos?”. Apenas onze responderam que sim, enquanto dezesseis responderam não e três que sabiam pouco. O que corrobora com os dados que apontam o pouco conhecimento sobre os povos nativos. Também propusemos uma questão referente aos indígenas do Paraná, perguntando se sabiam quantas etnias existiam nesse território, vinte e um responderam que não sabiam, seis responderam três, e apenas um respondeu que eram quatro. Os outros colocaram números altos¹⁷.

Para finalizar indagamos: “Para você a sociedade brasileira tem o conhecimento sobre a atual situação dos povos indígenas?” Apenas um professor respondeu que sim, sendo que dezenove respondeu não e dez disseram pouco. O

¹⁷ Provavelmente esses entenderam que a pergunta se referia ao número de terras demarcadas que existem no estado do Paraná.

que nos possibilita questionar o papel da escola nesse processo de aprendizagem a respeito dos povos nativos, pois se os professores não consideram que possuem o conhecimento necessário, como eles conseguirão formar cidadãos conhecedores desse assunto?

Considerações finais

O conceito de *Burdening History* nos permite levantar novos questionamentos sobre diversos temas fundamentais da nossa prática pedagógica. Ao nos debruçarmos sobre a temática indígena na educação brasileira, o objetivo era compreender de que maneira esse assunto era desenvolvido em algumas escolas na cidade de Curitiba.

Embora a disciplina de História seja umas das principais responsáveis por trabalhar esse tema, de acordo com a Lei 11.645, todas as matérias escolares devem se preocupar em debater o assunto, tendo em vista a necessidade de expandir o conhecimento a esse respeito.

Porém, após quase dez anos da aplicação da Lei, o que se percebe é que apesar dos avanços, esse tema ainda é uma incógnita para grande parte da sociedade e até mesmo para os professores, como ficou demonstrado na pesquisa. Diante disso, surgem diversos questionamentos: podemos considerar a história dos povos nativos como uma história traumática ou ela é uma história desconhecida?

Em um primeiro momento ao analisarmos as respostas do questionário, é evidente que a história dos indígenas brasileiros não é do conhecimento da imensa maioria dos professores da rede pública. Contudo, não podemos afirmar que esse assunto é um total desconhecido, pois se os educadores não conhecem a fundo essa história, eles compreendem o que ocorreu com as sociedades nativas, e tem consciência da importância de trabalhar com essa temática. O que falta é uma formação mais aprofundada e qualificada sobre o tema.

Ao mesmo tempo em que podemos dizer que a história dos povos nativos é desconhecida, podemos também afirmar que é sim uma história traumática, pois em diversas respostas é possível perceber sentimentos de culpa sobre o assunto. Existe em várias respostas um desconforto sobre a falta de conhecimento, palavras como “lamento”, “infelizmente” e “desculpa” aparecem em algumas respostas, demonstrando um incomodo com a temática.

Diante da pesquisa desenvolvida junto aos professores, evidenciou-se que existe uma necessidade urgente de ampliar a formação dos docentes de todas as disciplinas sobre esse tema, pois somente assim, a prática pedagógica será realmente efetiva no que diz respeito ao tema dos povos nativos, cumprindo definitivamente a Lei 11.645/08.

Com mais informações e uma formação adequada entre os professores, conseqüentemente, haverá na sociedade um maior conhecimento sobre a temática e somente desta maneira poderemos ter um verdadeiro debate público no qual a história dos povos nativos seja apresentada como se deve.

Referências bibliográficas

BARCA, I. *Literacia e consciência histórica. Educar*, Editora UFPR. Curitiba: p. 93-112, 2006.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

RÜSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. S; CAINELLI, M. R. *Ensinar História*. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 2010. v. 01. 197p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Mneme-Revista de Humanidades**. Natal, vol, 16, n, 36, p, 10-26. 2015.

GPEDUHSC - GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA SÃO CRISTÓVÃO - UMA EXPERIÊNCIA SOBRE HISTÓRIA DIFÍCIL COM ESTUDANTES

*Jucilmara Luiza Loos Vieira – UFPR¹⁸
Jucilmaravieira@gmail.com*

Resumo: O artigo relata os primeiros resultados de um trabalho de iniciação a investigação, a partir de um grupo de pesquisa em Educação Histórica – GPEDUHSC, com estudantes de segundo e terceiro ano do Ensino Médio, a partir do conceito substantivo Invisibilidade indígena em São José dos Pinhais - PR. Este trabalho constitui-se elemento para compreender como os jovens a partir de um grupo de pesquisa se organizam, buscam fontes e se inserem na categoria de jovens pesquisadores, transformando seus conhecimentos em processos constitutivos para a aprendizagem histórica. A investigação relaciona-se a história difícil, ao qual, a partir do conceito Indígenas São-Joseenses, buscou-se estudar a história local, tendo como foco o resgate histórico e investigações para a produção de narrativas. A pesquisa encontra-se em andamento e aponta o processo de construção do grupo e primeiros passos da investigação, propiciando assim algumas conclusões acerca da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica. Grupo de Pesquisa. Fonte Histórica. Narrativa histórica. Aprendizagem Histórica.

Introdução

A pesquisa ocorre a partir do mês de agosto de 2016 a atualmente, onde o GPEDUHSC - Grupo de Pesquisa em Educação Histórica São Cristóvão foi criado, em escola da rede pública estadual do Paraná, com proposta de inovação em pesquisa, com a finalidade de proporcionar a alguns estudantes do ensino médio de segundo e terceiro ano a oportunidade de se inserirem em investigação além das aulas de história. A proposta se efetiva no Colégio Estadual São Cristóvão, onde ministro minhas aulas e por sentir que alguns estudantes que frequentam as aulas de história gostariam de se aprofundar mais no conteúdo, ou que aqueles que terminaram o bloco poderiam continuar mesmo sem as aulas da disciplina de história, suas investigações e aprofundar seus conhecimentos, tornando-se

¹⁸ 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.

verdadeiros jovens pesquisadores, que buscam o conhecimento mesmo sem uma vinculação com a nota para serem aprovados.

Neste sentido, percebi a necessidade de criar um grupo para que fossem trocadas experiências com os estudantes que tinham esta carência. Inicialmente foram 15 estudantes para participarem do grupo, atualmente o grupo conta com 25 participantes, com perspectivas de crescimento. Paralelamente as atividades do grupo GPEDUHSC, ocorria o 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, promovido aos professores da rede pública e estadual ao qual me encontrava inserida e achei interessante unir os conhecimentos do curso e aplicar aos estudantes do grupo.

As reflexões aqui apresentadas, visam perceber como os jovens conseguem organizar elementos para pesquisa e investigação importantes para construção de narrativas e para a aprendizagem de história.

O percurso da investigação foi de natureza da pesquisa qualitativa e o processo foi realizado em etapas: o primeiro momento, diz respeito a criação do grupo GPEDUHSC e a seleção dos estudantes. O segundo momento trata-se da separação das atividades do grupo e a coleta de materiais. O terceiro momento refere-se a organização e produção dos materiais pelos estudantes. O quarto momento consta da análise de como está o andamento da pesquisa e os primeiros resultados.

Nas considerações finais foi possível apresentar os primeiros resultados dessa etapa do trabalho de pesquisa apontando algumas contribuições para o domínio da Educação Histórica.

GPEDUHSC - uma experiência inovadora para o Ensino Médio

O ensino de história, vem tentando a partir das mais variadas formas, resgatar fontes que possam expressar a experiência humana no tempo. Desta maneira, a pesquisa é de suma importância para retomar fontes que possam trazer vestígios que testemunhem o passado, é no resgate do passado que se tem o sentido para a

vida. Segundo Schmidt (2016)¹⁹, “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 uma direção a ser almejada.

Buscando encontrar um sentido no passado e sanar carências de orientação dos estudantes é que nasceu o GPEDUHSC - Grupo de Pesquisa em Educação Histórica São Cristóvão. A experiência tem o seu início em 06 de agosto de 2016, em função desta professora e pesquisadora perceber que muitos jovens queriam continuar pesquisando, mesmo depois do conteúdo ter terminado nas aulas de história ou mesmo depois do bloco da disciplina de história ter acabado. Alguns estudantes que tinham terminado o bloco vinham procurar por esta professora e perguntar se não podiam continuar pesquisando, mesmo que no bloco em que estudavam não houvesse mais a disciplina de história, haja vista que se tratava do bloco de exatas. Foi quando me dei conta da importância que a pesquisa estava assumindo em suas vidas, em que se dispunham em vir à escola estudar fora do horário de aula e debater assuntos que pudessem ser investigados mais a fundo e que durante as aulas não havia tempo suficiente para discutir.

Nesta necessidade e carência de alguns jovens, surgiu o grupo de estudos em Educação Histórica no Colégio São Cristóvão, da rede pública estadual, com a proposta de trabalhar a investigação enquanto pesquisadores nos jovens, mas também compreender como estes jovens utilizavam estes conhecimentos para a aprendizagem histórica.

Para criação do grupo, esta professora passou fazendo o convite nas salas e já de início o grupo foi composto por 8 integrantes e mais tarde, cerca de dois meses depois vieram mais 7 componentes.

Os estudantes tiveram a orientação de que o grupo funcionaria com pesquisa e que para realizarem a pesquisa estes jovens discutiriam o que é pesquisa e como esta se realiza. Os fundamentos para esta explicação vem de Rüsen, onde pode-se entender que toda a pesquisa histórica vem de um questionamento dirigido às fontes, partindo-se de um interesse do presente em virtude de uma orientação temporal. São os interesses do presente orientados historicamente que me fazem buscar no passado as ações dos sujeitos, numa relação entre tempos, buscando

¹⁹ Schmidt (2016) - Comunicação oral proferida no Curso “*A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*”.

sentidos. A pesquisa está relacionada em compreender o conhecimento histórico na vida prática humana, trazendo uma orientação. Já

a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à história. (Cainelli e Schmidt, 2004, p.11)

Neste sentido, a intenção do grupo de pesquisa não é apenas trabalhar e iniciar os estudantes na pesquisa, mas sim também compreender como estes jovens fazem suas apreensões de conhecimentos e elaboram suas consciências históricas. Partindo deste princípio, a temática para início das investigações surgiu do interesse dos estudantes, no qual apontaram dentre alguns temas estabelecidos por esta professora, uma preferência em se estudar um pouco sobre a história dos indígenas no município de São José dos Pinhais e por desconhecerem esta parte da história. Trata-se este tema de uma história difícil, ou *burdening history*, conforme foi apresentado por Bodo Von Borris (2011) em palestra proferida na Universidade Federal do Paraná. “O tema história difícil refere-se a temas traumáticos, problemáticos, difíceis de serem discutidos”. De acordo com Schmidt (2015), *burdening history* é sempre uma história pesada, difícil, tensa. “A aprendizagem para este conhecimento deve fazer com que os novos insights se relacionem com os velhos, a fim de conectar emoções que possam ser relevantes para a vida” ((SCHMIDT, 2015, p. 15). Conforme cita Bodo Von Borries

história só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções negativas e positivas – e se é relevante na vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis. (BORRIES, p.32).

Ao se trabalhar a história difícil com os jovens estudantes pretendeu-se trabalhar a multiperspectividade histórica, a partir do uso de evidências e fontes diversificadas, a fim de que consigam expressar seu pensamento histórico. Neste aspecto o uso de documentos vem de encontro com a proposta, a fim que os jovens consigam resgatar a memória e responder as suas indagações sobre o passado, construindo perspectivas de diálogo entre o passado e o presente. Conforme Schmidt e Cainelli (2009),

os documento 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)

É pelos documentos e pelas evidências de passado que o estudante pode fazer-se parte deste “construir” o passado com sentido. O conhecimento histórico deve ser um conhecimento produzido pelas experiências. De acordo com Schmidt (2013),

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).

Neste entendimento, é a proposta deste estudo, fazer com que o jovem possa buscar o conhecimento no passado e construir suas próprias conclusões históricas, elaborando pensamentos e expressando por narrativas a sua consciência histórica.

Construindo o conhecimento a partir da pesquisa

Com a finalidade relacionar o passado ao presente, com sentido para os estudantes, foi escolhido o conteúdo substantivo Indígenas em São José dos Pinhais, por ser um assunto que faz parte dos conteúdos curriculares e por tratar-se de uma história difícil.

O primeiro passo de peso do grupo foi o primeiro Ciclo de Debates sobre o tema “Invisibilidade Indígena no Paraná”, que ocorreu no Colégio Estadual São Cristóvão, no mês de setembro, a fim de dar ciência aos colegas estudantes sobre a importância do tema a ser pesquisado pelo grupo GPEDUHSC. Os estudantes do segundo e terceiro ano do ensino médio, apresentaram artigos de mestres e doutores a colegas do ensino médio. Foi efetivada a proposta de cada integrante do grupo ficar com um artigo que tratasse do tema, estudar e expor em mesa redonda o que havia apreendido sobre o artigo. Os resultados foram muito satisfatórios, pois a linguagem dos artigos é bem mais complexa que a linguagem de seu cotidiano. Entretanto, devido ao empenho destes estudantes, eles conseguiram interpretar o artigo e demonstrar os dados de pesquisas que vem sendo realizadas pelos

membros de diversas instituições de ensino superior, fazendo o debate de uma forma bastante madura por se tratar de estudantes de ensino médio.

O resultado desta etapa foi o prazer pela pesquisa que estes estudantes desenvolveram, a forma de expressar-se em público que superou a timidez e sobretudo a responsabilidade de tratarem o tema com o respeito devido.

Para a segunda etapa do processo, foi feita uma divisão do grupo a fim de que estes estudantes fossem a alguns lugares para levantamento de material de pesquisa acerca dos Indígenas São - Joseenses.

Foram selecionados alguns lugares: museu local, câmara municipal do município, cemitério local, prefeitura, biblioteca pública (a fim de ver o arquivo do município).

Em se tratando da câmara municipal, prefeitura e cemitério, os estudantes retornaram sem novidades.

Quanto a biblioteca pública, esta enviou os materiais ao arquivo do museu.

No que diz respeito ao museu, inicialmente este mostrou apenas uma sala de exposições com alguns objetos e despachou os estudantes.

Nesta situação, percebi a necessidade de intervenção e uma visita ao museu.

No contato com o responsável pelo museu, apontei que alguns estudantes fazem parte de um grupo de pesquisa chamado GPEDUHSC sob minha orientação e expliquei a importância desta investigação. No momento em que citei sobre a relevância de se estudar os conflitos e a história difícil, as coisas mudaram um pouco de figura e aí obtive uma pequena ajuda do museu, que aparentemente deseja que a história fique esquecida dentro de seus arquivos organizados, pois ao contrário do Arquivo público do Paraná que divulga seus arquivos, o município de São José dos Pinhais, esconde seus arquivos em um município distante como o de Araucária e não permite a visita ao local, também alega que não há funcionários para dispor a este material. Os arquivos estão esquecidos e se deteriorando e sem uso, por descaso das políticas governamentais.

Nesta etapa, após a visita ao museu novamente e entrevista oral com representantes, os estudantes obtiveram alguns documentos :

_ Ruy Christóvam Wachowicz (1969). A Imigração e os Botocudos (XoKlém) de Taió,

_ Mirian Sbravati (1980) - São José dos Pinhais (1776-1852) Uma paróquia paranaense em estudo.

_ Cláudia Inês Parellada (2005)- Estudo arqueológico do alto vale do rio Ribeira: área de gasoduto Bolívia-Brasil, trecho X, Paraná.

_ Edson Struminski (2006) – Os discursos sobre a sustentabilidade: no Brasil e na região metropolitana de Curitiba, de 1500 aos dias atuais.

_ Provopar-PR (2006)- Vida indígena no Paraná, memória,presença, horizontes.

_ Cláudia Inês Paredalla (2009)- Relatório final de atividades do programa de resgate arqueológico da barragem Piraquara II.

_ Instituto fundação de Pesquisas Econômicas(2011)- relatório de impacto ambiental RIMA- operação urbana consorciada Linha Verde- Curitiba-Pr- Diagnóstico sobre o patrimônio arqueológico.

_ XIV Encontro ANPUR(2011)- Política de habitação indígena no Paraná.

_ Edson Noriyuki Yokoo(2013)- A dinâmica das frentes de ocupação territorial na mesorregião centro-ocidental paranaense.

_ Mariana da Silva Gonzales Encina(2013)- A história dos povos Xoklêng e o direito a Educação indígena.

_ UFPR (2013) Relatório final do projeto para constatação e resgate do patrimônio arqueológico na área do eixo metropolitano de transporte da cidade de Curitiba (Linha Verde).

_ Jorge Luiz Ferreira (2015)- Organização espacial e o contorno Leste de Curitiba (BR 116) em São José dos Pinhais atividades econômicas.

_ Arquivo público do Paraná (catálogo seletivo de documentos) referentes aos indígenas no Paraná provincial 1853-1870.

_ Universo arte- O fim de um povo paranaense- o último do Xetás.

_ Quatro cartas sobre indígenas do arquivo público do Paraná.

Fora estes documentos, os estudantes ficaram responsáveis por levantar no google mais informações e documentos sobre os indígenas no Paraná.

A pesquisa ficou um tempo parada devido as ocupações nas escolas no ano de 2016 e pelas férias, sendo retomadas neste mês de março de 2017.

Com os documentos encaminhados, foi realizada a distribuição dos mesmos para que os estudantes comesçassem a fazer a leitura e verificação se o documento trazia informações de indígenas em São José dos Pinhais. A pesquisa dos estudantes encontra-se nesta fase de leitura, uma vez que os integrantes do grupo do ano passado que pertenciam ao terceiro ano, terminaram seus estudos, porém,

levaram consigo suas pesquisas. Neste momento, os jovens estão ainda em fase de organização dos dados das leituras, que poderão ser vistos em um próximo artigo.

Resultados parciais

Quanto aos resultados deste trabalho pode-se dizer que trouxe até o presente momento resultados positivos.

- Sensibilizou os jovens para a questão indígenas em São José dos Pinhais, como povos invisíveis perante a sociedade.

- Proporcionou discussão no grupo sobre história difícil, tema que os estudantes não conheciam- orientação temporal.

- Direcionou o contato com documentos e materiais patrimoniais, como a ida ao museu.

- Demonstrou que existem diferentes espaços de pesquisa e que os vestígios estão para serem investigados e se há plausibilidade nas informações.

- Trouxe indignação por parte dos jovens com a falta de cuidado com os documentos, pois passaram a instigar os representantes do museu a conseguir resgatar os materiais para o município.

- Conseguiu resgatar documentos ao museu do município que encontravam-se em outras instâncias e a organizar um arquivo online para futuras pesquisas.

- Trouxe a concepção aos representantes do museu que lá é local para os estudantes levantarem suas pesquisas e investigar a fundo nos arquivos, coisa que antes era inaceitável aos olhos da administração.

Para a Educação Histórica, foi possível elencar algumas categorias em relação a história difícil para os estudantes:

sensibilização	Resgate de memória
patrimônio	Conhecimento revelado
plausibilidade	Orientação temporal
Indignação (sentimento negativo)	

De acordo com estas categorias, pode-se aferir que o trabalho com história difícil revela a sensibilidade dos jovens, pois mesmo tratando de sentimentos negativos, instiga o resgate da memória, proporciona o conhecimento do patrimônio,

aflora conhecimentos e orientações temporais, capazes de fazer com que os jovens busquem plausibilidade nas informações contidas nos documentos e evidências.

Considerações finais

Os resultados parciais da investigação apontam que o ensino de história, necessita de pesquisas e grupos como o GPEDUHSC, que elaboram pesquisa na sala de aula com estudantes, que fazem os próprios estudantes construir seus pensamentos históricos, com aporte em discussões feitas em cada etapa no grupo. O trabalho demonstra o crescimento do grupo em discussões, apresentações de seminários, preparo para a atividade acadêmica e sobretudo enquanto jovens pesquisadores.

As investigações mostram também a importância da entrevista para as aulas de história, e o uso dos documentos e sua interpretação possibilitando apreendê-los como evidências sinalizadoras para a organização de reflexões e argumentações. Os documentos que estão sendo analisados pelos jovens possibilitam uma linguagem mais complexa e a sua interação com o universo acadêmico, preparando estes jovens para o futuro e especialmente para a pesquisa. Também ficou evidente o uso da temporalidade de cada uma das pesquisas e como este jovem se transporta ao passado ao estar lendo um documento como relata o estudante Daniel: *“professora, é como se eu tivesse viajado naquele tempo, estou vendo as coisas com o olhar deles no passado e agora já posso entender algumas coisas hoje”*.

O estudo indicou que este tipo de trabalho com os jovens melhora o aprendizado em várias disciplinas, pois alguns fazendo o bloco de exatas continuam tendo aulas de história mesmo sem estar vinculado a nota, a sede é pelo conhecimento. Também abriu perspectivas de trabalho com o resgate da memória e patrimônio pelos museus.

As pesquisas prosseguem e com certeza novos resultados serão apresentados num futuro breve.

Referências

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 14 / janeiro – junho 2017

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). *Historiche 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.

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.

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

BURDENING HISTORY E AS NARRATIVAS DE COLONIZAÇÃO DO BRASIL: DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA

*Juliane Nascimento das Neves – UFPR²⁰
juliane.neves@live.com*

*Ana Claudia Urban – UFPR²¹
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: O presente texto apresenta reflexões de uma pesquisa em andamento sobre a *Burdening History* ou a “história difícil”, e as narrativas de colonização do Brasil. E intenciona estabelecer um diálogo entre a Educação Histórica e o Ensino de História em contexto Escolar Indígena. As narrativas de colonização do Brasil fazem parte do currículo do Ensino de História. Que nesse caso, trata-se de um ensino inserido na Educação Escolar Indígena, uma educação que atende aos dispositivos de uma Educação Escolar ‘específica’ e ‘diferenciada’. Onde os sujeitos estudantes são indígenas, sujeitos históricos como outro qualquer, mas que à luz das narrativas de colonização do Brasil são (também) as *personagens* históricas da temática referida. Uma temática que integra a *Burdening History*, ou seja, as histórias difíceis, pesadas, traumáticas (Von Borries, 2011). O aporte teórico fundamenta-se nos estudos sobre a *Burdening History* do historiador e didaticista alemão Bodo Von Borries (2009; 2011; 2016) e na epistemologia da história e na teoria da Consciência Histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Igualmente outros autores também fundamentam tais reflexões, como Bittencourt (1994 e 2010), Borges (2000), Lopes da Silva; Ferreira (2001), Lopes da Silva; Grupioni (2004), Medeiros (2012), Ribeiro (2015), Schmidt (2015), Schmidt; Barca (2009), Schmidt; Barca; Martins (2011), Schwarcz (2015), Tassinari (2001) e Urban (2011).

Palavras-chave: *Burdening History*. Colonização do Brasil. Ensino de História. Educação Escolar Indígena. Educação Histórica.

Introdução

Esse artigo foi pensado a partir de uma pesquisa de mestrado em andamento²² e, em caráter teórico, o artigo propõe um diálogo entre a “burdening history” ou a

²⁰ Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá (UNESPAR) e Pedagogia pela mesma instituição de ensino. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pesquisadora do LAPEDUH (UFPR) e bolsista da CAPES.

²¹ Orientadora e professora do DTPEN- UFPR, doutora em Educação pela UFPR, pesquisadora do LAPEDUH (UFPR).

²² Título da pesquisa de mestrado em andamento *Burdening History e Ensino de História na Educação Escolar Indígena: a consciência histórica de crianças Mbyá Guarani sobre as narrativas de colonização do Brasil*.

“história difícil” (VON BORRIES, 2011) das narrativas de *colonização*²³ do Brasil e o Ensino de História em contexto Escolar Indígena, tendo em vista que “são raros no Brasil, os estudos antropológicos sobre a educação.” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 9).

À luz da Educação Histórica, o principal referencial teórico metodológico utilizado, fundamenta-se nas pesquisas desenvolvidas pelo historiador e didaticista alemão Bodo von Borries²⁴. E também na epistemologia da história e na teoria da consciência histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen²⁵.

Primeiramente, o artigo propõe um diálogo entre a Educação Histórica e o Ensino de História na Educação Escolar Indígena. Partindo de uma breve contextualização acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil e, em seguida, propondo um debate sobre as possibilidades e os desafios do Ensino de História direcionado a esta modalidade de ensino.

Sobretudo, dos desafios de se conduzir um ensino sobre a temática *Colonização* do Brasil em contexto escolar indígena. Contexto no qual os sujeitos estudantes também fazem parte da temática referida. Uma temática que se aplica à concepção de *Burdening History*, ou seja, das histórias difíceis, pesadas, traumáticas, vergonhosas, - o fardo da história.

E por fim, o artigo apresenta ainda algumas narrativas de *colonização* do Brasil que são abordadas por diferentes personagens desta história. Sendo eles, os próprios indígenas [tanto do período da *colonização* quanto do tempo presente], bem como historiadores, jornalistas e antropólogos.

Referencial teórico metodológico

O aporte teórico utilizado na elaboração desse artigo fundamenta-se nas pesquisas desenvolvidas pelo historiador e didaticista alemão Bodo von Borries, sobretudo nos estudos destinados a *Burdening History* (2009; 2011; 2016). E

²³ A palavra *colonização* aqui é apresentada em itálico devido ao amplo sentido que a palavra hoje pode significar nos estudos de História. Uma vez que no contato entre *dois mundos* [europeu e indígena], os “índios se ocidentalizaram, fagocitaram o *ser* europeu, apropriando-se e dando novo sentido a ele. ‘Branços’ se indigenizaram, (...) - embora, em geral não o reconheçam” (Medeiros, 2012).

²⁴ Formado em História, Língua e Literatura alemã e ciências sociais. Doutorou-se em História Econômica e Sociais pela Universidade de Bonn (Alemanha). É conhecido no Brasil e no mundo inteiro, particularmente pelos seus estudos acerca da consciência histórica de jovens.

²⁵ No Brasil, sua obra tem grande e fundamental repercussão, no campo da teoria da história e do pensamento histórico.

também na epistemologia da história e na teoria da consciência histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. E de autores como Bittencourt (1994 e 2010), Borges (2000), Lopes da Silva; Ferreira (2001), Lopes da Silva; Grupioni (2004), Medeiros (2012), Ribeiro (2015), Schmidt (2015), Schmidt; Barca (2009), Schmidt; Barca; Martins (2011), Schwarcz (2015), Tassinari (2001) e Urban (2011).

Além de tais leituras, foi realizada uma análise dos documentos produzidos pelo governo federal e estadual no tocante à Educação Escolar Indígena e ao Ensino de História para essa 'modalidade' de ensino. Sendo eles, a própria Constituição Federal de 1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI); a Resolução nº 2075/2008 – que Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná e o Parecer nº 826/2008 – Alteração da Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Bilingue Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani.

O estudo de tais documentos buscou identificar como essas duas categorias - tanto a Educação Escolar Indígena quanto o Ensino de História -, estão postas em Legislação.

Com base no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, é 'assegurado' às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas em ambientes escolares, bem como processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Enquanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena enfatiza, dentre outras coisas, a produção de materiais didáticos próprios e calendário escolar apropriado (BRASIL, 2013). Ou seja, que as datas consideradas tradicionais para as respectivas comunidades sejam respeitadas e que o calendário anual tenha duração mínima de duzentos dias letivos.

E o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ressalta que as características básicas da escola indígena devem atender ao propósito de uma escola comunitária; intercultural; bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (RCNEI, 1998).

Já a Resolução nº 2075/2008 – Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. E o Parecer nº 826/2008 – Dispõe sobre a Alteração da Matriz Curricular do Curso de Formação de

Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Bilingue Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani.

A partir da análise destes documentos, bem como das obras consultadas sobre a escolarização indígena, constatou-se que “o direito à diferença – ainda depara-se, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao conhecimento.” (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001, p. 12). Para que o direito a diferença seja garantido, também é necessário que os próprios sujeitos indígenas conduzam os processos de escolarização e, de forma autônoma associem “verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro.” (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 161).

Nos dispositivos legais dirigidos ao Ensino de História para as populações indígenas, o que o RCNEI enfatiza, é que os sujeitos indígenas se compreendam enquanto sujeitos históricos e que o aprendizado histórico possibilite a orientação desses sujeitos no tempo.

Visão de ensino que é análoga a Aprendizagem Histórica. Que entende o ensino de história como um auxílio na “orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica a ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica.” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 47- 48).

Diálogos entre a Educação Histórica e o Ensino de História na Educação Escolar Indígena

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a Educação Escolar Indígena torna-se uma realidade. Entretanto, o contato das populações indígenas com a educação escolar é tão antigo quanto à própria história da nação.

Marcado pela ação evangelizadora e tendo a frente os missionários jesuítas, o ensino empreendido entre os indígenas era voltado à aprendizagem da doutrina cristã e da língua portuguesa. Composto então, Religião e Língua do *colonizador*.

Atendendo aos dispositivos da Constituição Federal de 88, a Educação Escolar é hoje um direito para tais populações e nesse contexto que então se configura distintas culturas se encontram nesse espaço institucional que é a Escola. A Escola

passa então a designar uma concepção de fronteira²⁶, onde as distintas culturas se encontram e se confrontam.

É nesse espaço de fronteira que também ocorre um fluxo de trocas de saberes (TASSINARI, 2001). Promovendo um “encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo.” (TASSINARI, 2001, p. 46). Nesse convívio, - trocas -, não só de saberes, mas também culturais e sociais sobre a *noção de si* e do *outro* ocorrem. Trocas que são enriquecedoras tanto do ponto de vista histórico quanto cultural para ambos os lados.

Mas qual é afinal a noção do *ser* sujeito índio? E a noção de *ser* sujeito branco? Qual é a noção de igualdade e de diferença entre esses sujeitos? Uma vez que o povo brasileiro teve origem num processo de amálgama, de miscigenações e de sincretismos?

A respeito da ideia de si e do outro, o autor e filósofo alemão Jörn Rüsen compreende que

Tal auto compreensão e distinção dos outros tem se sucedido em todos os tempos em todo o mundo. Podemos chamá-la de SELFNESS (noção de si). A noção de si é um elemento básico da vida humana. Ela é definida por uma unidade indivisível de suas atividades mentais: o relacionamento com si mesmo e a distinção em relação aos outros. Ambas possuem fortes elementos normativos com um comprometimento geral e, ao mesmo tempo, as duas se referem a experiências partilhadas comumente. As duas juntas são preservadas e apresentadas no reino da memória cultural. (RÜSEN, 2015, p. 43)

As experiências e as memórias são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão de si e do outro. Através da História o sujeito passa a se situar no tempo e no espaço. Compreendendo suas origens e o local de onde se esta falando. E que a condição cultural/social em que se encontra diante do mundo e de seu tempo é fruto de um determinado *devir* histórico.

Contribuindo no sentido de orientação para os sujeitos no tempo e no espaço, o ensino de história elabora “uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um.” (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 37). E também organiza “a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente.” (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 37).

²⁶ Trata-se, indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saber (Barth, 1995).

Uma vez que a história contribui para a construção da identidade de cada um, a memória dos sujeitos em relação ao passado pode ser entendida como um processo de

[...] delimitação cultural dos sujeitos ou grupos sociais mediante a temporalização de sua subjetividade e a aquisição de uma concepção histórica de continuidade, que abarca as dimensões do tempo, de seu devir passado e futuro. (RÜSEN, 2014, p. 114)

Em relação à temporalização de sua subjetividade, “[...] temos que pensar: O que nos aproxima nas diferenças? Somos seres-humanos que vivem na experiência do tempo” (RÜSEN, 2016, p. 48), independente da identidade cultural outorgada.

Pensando a escola indígena enquanto fronteira, é nela que as identidades culturais se encontram. Porém, as identidades em questão, são marcadas por uma relação histórica conflituosa. E ao inserir o Ensino de História para as populações indígenas, trata-se de algo complexo, pois tanto a Escola quanto a disciplina/ciência História foram gestadas no mundo europeu/ocidental/moderno. Que em muitos pontos se contrapõe a própria essência do mundo indígena.

As narrativas de *Colonização* do Brasil que se encontram tanto no currículo da escola *comum* quanto no currículo da escola indígena iniciam-se com os estudos sobre a chegada dos portugueses na *Terra Brasilis*. Ou seja, iniciam-se a partir de um ato europeu. Reforçando assim a visão eurocêntrica presente nos conteúdos históricos. Outro exemplo são os estudos destinados a Idade Média, que em suma, trata-se de estudos sobre a história da Europa. O ensino de história é por sua vez “o ensino da história da Europa. Ou tivemos Idade Média?” (SCHMIDT, 2017, ANOTAÇÕES EM SALA DE AULA).

A *Colonização* do Brasil é uma temática intimamente relacionada com a constituição de uma identidade nacional, porém, “muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo.” (BITTENCOURT, 2010, p. 185).

Nessa perspectiva,

Ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência. Assim, qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da

qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração.
(BITTENCOURT, 1994, p. 107)

Como introduzir então, um ensino de história para tais populações? Sobretudo um ensino específico? Sendo a história indígena também marcada pelo fardo, luto e vergonha em relação ao contato com os brancos e os processos de *colonização*. O contato, entretanto, até hoje se realiza. Seja através das lideranças indígenas no Congresso, seja através dos estudantes e professores indígenas nas Instituições de Ensino, seja na mídia ou mesmo nas ruas das grandes cidades.

Não é de se estranhar ainda que a historiadora e professora Circe Bittencourt tenha comentado sobre a os desafios em inserir o ensino de história em tal contexto. Tanto que em 1994 a autora publica o texto *O ensino de história para populações indígenas*. Escrito seis anos após a Constituição que assegurava o direito a uma educação escolar específica e diferenciada para as populações indígenas. Uma educação escolar que se encontrava ainda em seu processo de construção. E quem sabe, ainda em construção.

***Burdening History*: desafios para o Ensino de História em contexto Escolar Indígena**

A *Burdening History* - ou a *história difícil* -, pode ser compreendida no âmbito das histórias pesadas, traumáticas, tensas, vergonhosas. Dessa forma, é comum que seus protagonistas prefiram silenciá-las devido à carga emocional que essas histórias trazem consigo, bem como os sentimentos de culpa, vergonha e de luto.

O conceito *Burdening History*²⁷ foi utilizado pela primeira vez pelo historiador e didaticista alemão Bodo von Borries em trabalho intitulado “*Coping with burdening history*” publicado em 2011. Esse conceito também “foi utilizado como principal referencial teórico, bem como os princípios da aprendizagem histórica e da didática humanista de Jörn Rüsen (2012; 2015).” (SCHMIDT, 2015, p. 10). Ademais, Von Borries ampliou as discussões sobre a aprendizagem histórica, realizando pesquisas com jovens e seus professores nos países europeus de língua alemã.

²⁷ O conceito de *Burdening History* de Bodo von Borries (2011) foi utilizado como principal referencial teórico, bem como os princípios da aprendizagem histórica e didática humanista de Jörn Rüsen (2012; 2015). A expressão se refere a histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas, que muitas vezes preferimos não recordar ou ocultar.

Dentre os objetivos das pesquisas realizadas por Von Borries, estava o de identificar como esses jovens se relacionavam e qual era (ou não) sua consciência histórica sobre a temática Segunda Guerra Mundial, enfatizando o Holocausto. Sendo a pesquisa realizada com jovens estudantes de língua alemã, possibilitando assim, que a proposta de pesquisa se tornasse ainda mais interessante. Pois os sujeitos em questão (jovens alemães) descendem daqueles que vivenciaram o fato histórico Grande Guerra e Holocausto.

Se para os jovens estudantes alemães, a temática Grande Guerra e Holocausto que integram o currículo de História fazem parte das temáticas tidas como *Burdening History*, no Brasil, para crianças e jovens estudantes indígenas a temática *Colonização do Brasil* certamente se aplica aos temas da *Burdening History*.

Segundo Lilia M. Schwarcz²⁸ e Heloisa M. Starling²⁹, autoras do livro *Brasil: uma biografia*, em entrevista à revista TRIP, apresentam os temas que consideram as sete maiores vergonhas do Brasil. Sendo que o genocídio da população indígena lidera o *ranking* da lista sobre os momentos mais tensos e de maior vergonha para a história do Brasil. A entrevista está disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 19 de abril de 2017.

A própria história por sua vez, é marcada por conflitos entre esses dois mundos – o ocidental e o indígena -, desde o momento em que europeus desembarcam nas praias *brasileiras*. Tais conflitos certamente configuram uma “história difícil” para as populações indígenas, mas que podem ser superadas através da Reconciliação Histórica³⁰. Porém,

Reconciliação através da história e lidar com história difícil é um projeto de longo prazo e um programa (para os indivíduos, bem como para as sociedades). Ele precisa de reflexão e (auto) reflexão, não só mais conhecimento histórico, mas mais distanciamento, empatia e – na medida do possível – luto também. Pode ser encorajada na escola, mas,

²⁸ Lilia M. Schwarcz é professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora do CNPq e *global scholar* na Universidade de Princeton. É autora de *O espetáculo das raças* (1993) e *As barbas do imperador* (1998), entre outros livros.

²⁹ Heloisa M. Starling é professora titular do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É autora de *Os senhores das Geraís* (1986), *Lembranças do Brasil* (1999) e *Uma pátria paratodos* (2009).

³⁰ Trata-se de uma reconciliação através da História, por meio da Aprendizagem Histórica (Von Borries, 2016).

principalmente, desafia emoções e atividades individuais e públicas. (VON BORRIES, 2016, p. 51)

Para tanto, é necessário compreender a presença das emoções, e a forma como elas se relacionam com a aprendizagem (VON BORRIES, 2009), sem deixar de considerar a própria competência narrativa por parte dos sujeitos estudantes. Pois são elas (sobretudo) que identificam a efetivação da aprendizagem histórica.

A aprendizagem em História consiste em ir além de uma simples “memorização”, pressupõe uma explicação mais complexa, mas que represente não uma modificação de conteúdo, mas principalmente outra relação com a experiência dos sujeitos envolvidos. (URBAN, 2011, p. 102)

Assim, além do efeito terapêutico do narrar-se, que pode ser uma alternativa para que o ensino da temática *Colonização* do Brasil torne-se menos traumático/difícil para os sujeitos indígenas em processo de escolarização, é através da Competência Narrativa (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011) que de fato ocorre a Aprendizagem Histórica.

Narrativas de colonização do Brasil

*Moro num lugar comum, perto daqui, chamado Brasil.
Feito de três raças tristes, folhas verdes de tabaco e o guaraná guarani.*

*(...) em matéria de palmeira ainda tem o buriti perdido.
Símbolo de nossa adolescência, signo de nossa inocência índia, sangue tupi.*

Retórica Sentimental – Belchior

As narrativas aqui mencionadas explicitam diversos olhares sobre o fato histórico *Colonização* do Brasil, sendo abordada por diferentes personagens dessa história, bem como por historiadores, jornalistas e antropólogos. E claro, os próprios indígenas [tanto do período da *colonização* quanto do tempo presente].

Do ponto de vista do *colonizador* as narrativas relatam suas façanhas na aventura *Hy Bressail*³¹, a ilha do *Brazil*. E daquilo que se “achou” nesse lugar.

³¹ Sérgio Buarque de Holanda, em *Visão do Paraíso* (1959), lembra uma antiga tradição celta que explicaria a origem do nome do país a partir de outra interpretação: a paradisíaca. O historiador defenderia, ainda, que o topônimo seria resultante de expressões irlandesas – *Hy Bressail* e *O'Brazil* – cujo significado era *ilha afortunada* (Schwarcz, 2015).

E o que se achou foi uma suposta nova humanidade. Afinal, logo depois do feito dos portugueses começaram a correr várias teorias curiosas sobre a origem dos índios (...). Pero Vaz de Caminha³² assim relatou o que viu: *A feição deles é de serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem fazem mais caso de cobrir nem mostrar suas vergonhas, e estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.* (SCHWARCZ, 2015, p. 29)

É certo que a naturalidade dos nativos deixara os portugueses perplexos, afinal, seu mundo era o mundo da lei, do rei e da fé. E o que aqui se encontrara não havia sido visto em parte alguma do planeta até então. Para os portugueses, “perdidos nesse local que recebera um nome mas era ainda desconhecido em suas fronteiras e sertões, os indígenas seriam entendidos como a personificação do novo: uma nova e estranha humanidade.” (SCHWARCZ, 2015, p. 49).

Uma Nova Humanidade. Que ao *conviver* com o *colonizador*, gestou parte das três matrizes étnicas originárias do povo brasileiro. Nesse caso a mameluca e a cafuza. Fruto da amálgama entre indígenas e portugueses, resultou o mameluco. E da amálgama entre indígenas e negros, resultou o cafuzo. Sendo a outra matriz étnica a mulata, fruto da amálgama entre portugueses e negros.

Ainda sobre as opostas visões de mundo, Ribeiro (2015), num texto claro e ao mesmo tempo exuberante sobre o *encontro* entre mundos, alega que

Os índios perceberam a chegada do europeu como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. Seriam gente de seu deus sol, o criador – Maíra -, que vinha milagrosamente sobre as ondas do mar grosso. Não havia como interpretar seus designios, tanto podiam ser ferozes como pacíficos, espoliadores ou dadores. (RIBEIRO, 2015, p. 34)

Dos efeitos causados pelo *encontro* entre mundos as visões opostas sobre o outro marcam os primeiros sintomas do contato.

Logo, os indígenas também percebem o *modus operandi* dos estrangeiros. Que em muitos aspectos eram opostos aos seus próprios modos de ser e de agir. E também equiparam o *modus operandi* dos *colonizadores* aos dos missionários que *vinham em nome da fé*. Como explicitado no relato³³ intitulado *Digo apenas*

³² Escrivão da armada de Cabral. É de sua autoria a Carta endereçada ao rei de Portugal e hoje considerada oficialmente uma espécie de certidão de nascimento do Brasil: documento fundador e marco da origem da nossa história (Schwarcz, 2015).

³³ Relato registrado pelo missionário e entomólogo francês Claude d'Abbeville no século XVII e aqui transcrito da tradução brasileira de Sérgio Milliet.

simplesmente o que vi com meus olhos, proferido pelo Chefe Tupinambá Momboré – uaçu, da aldeia de Essauap (Maranhão) no início do século XVII.

Depois da chegada dos *paí* [padres], plantastes cruces como os *peró* [portugueses]. Começais agora a instruir e batizar tal qual eles fizeram; dizeis que não podeis tomar nossas filhas senão por esposas e após terem sido batizadas. O mesmo diziam os *peró*. Como estes, vós não querieis escravos, a princípio; agora os pedis e quereis como eles no fim. Não creio, entretanto, que tenhais o mesmo fito que os *peró*; aliás, isso não me atemoriza, pois velho como estou nada mais temo. Digo apenas simplesmente o que vi com meus olhos. (Chefe Momboré – uaçu – Aldeia de Essaup, Maranhão – 1612. In: D'ABBEVILLE, 1614, p. 116)

O cacique logo percebe a semelhança nas atitudes dos sujeitos vindos de além mar, mas aquela altura dos acontecimentos, talvez pouco ou nada se pudesse fazer para conter o avanço dos forasteiros. Haja vista que o lema utilizado pelos forasteiros era o lema/tática do *dividir para conquistar*. E as tribos por sua vez, sendo historicamente e culturalmente inimigas, facilitaram assim o avanço dos *colonizadores* em seus empreendimentos e projetos no *Novo Mundo*. Entretanto, não se deve negar que os colonizadores também passaram por momentos de apuros, como os ataques e as guerras travadas pelos indígenas, bem como pelas próprias condições do meio, em si, muito diferente das condições com as quais estavam acostumados na Europa. E o empreendimento/projeto avançou, constituindo o que hoje se compreende por Brasil *nação*.

Na narrativa que segue, há um contraponto em relação à narrativa do indígena Tupinambá Momboré – uaçu que fora proferida no início do século XVII. Esta por sua vez, trata-se de uma narrativa do tempo presente, extraída do livro *Ymã, ano mil e quinhentos: relatos e memórias indígenas sobre a conquista*. Publicado em 2000 no ano das chamadas “comemorações” destes 500 anos de Brasil, o livro trás versões [atuais] de indígenas comentando o fato histórico:

Há 1500 existia muitos índios. Meu pai contava uma história (...), nessa época os Guarani viajavam para outros lugares, mas andavam de tropa, andavam unidos e faziam conforme os mandamentos dos caciques. Os guarani rezavam muito para poder viajar. (...) Nessa época os guarani batizavam com milho e mel de abelha. (Pedro Mirim Benitez. In: BORGES, 2000, p. 133)

Nota-se, na fala do indígena Guarani Pedro Mirim Benitez, a presença de um caráter mítico e religioso. Característica comum entre os Guarani e que justifica em certa medida o seu *estar* no mundo.

Mesmo diante do choque do contato, que dentre outras coisas, ocasionaram as mestiçagens e os sincretismos. Pontua-se que estas amálgamas não foram só físicas, elas vão além. Tratam-se também, de amálgamas culturais. Que fizeram do Brasil este rico mosaico cultural, único no mundo. Neste contato, “Índios se ocidentalizaram, fagocitaram o *ser* europeu, apropriando-se e dando novo sentido a ele. ‘Branços’ se indigenizaram, (...) - embora, em geral não o reconheçam.” (MEDEIROS, 2012, p. 120). Ou fingem não reconhecer. Aliás, um sintoma comum entre o *Povo Brasileiro*.

Considerações finais

A discussão teórica proposta pelo artigo buscou no aporte teórico metodológico da Educação Histórica subsídios necessários para discutir o Ensino de História em contexto Escolar Indígena. Tendo como referência uma determinada temática do Ensino de História: as narrativas de *Colonização* do Brasil. Temática esta que se aplica à concepção de *Burdening History* ou a “história difícil”.

Com base no referencial teórico analisado sobre a Educação Escolar Indígena, e também a partir de alguns contatos estabelecidos numa determinada escola indígena no litoral do Paraná, em seu caráter preliminar, foi possível identificar que “há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas [...]” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 12).

Todavia, o projeto de efetivação da Educação Escolar Indígena no Brasil possui aproximadamente quatro décadas, sua implantação entre as comunidades indígenas é algo relativamente recente. Desta forma, os diagnósticos sobre esta modalidade de ensino podem ser prematuros. A Educação Escolar Indígena bem como o Ensino de História realizado nesta modalidade de ensino encontram-se, portanto, em processo de construção.

Fato, entretanto, são os temas que configuram o currículo do ensino de história dirigido às populações indígenas, dentre eles, encontram-se as narrativas de

Colonização do Brasil. Que como mencionado anteriormente é uma temática que se aplica à concepção de *Burdening History*.

Tal temática se configura como algo vergonhoso para a cultura histórica da história do Brasil, pois seus conteúdos abarcam o genocídio, a escravidão, a disseminação de doenças, estupros, entre outros acontecimentos pesados. Se para a própria cultura histórica o tema é vergonhoso, agora pensemos, – e para o sujeito indígena que se encontra nos bancos escolares? Como é para ele se relacionar com o fardo desta história? É o que a pesquisa de mestrado em andamento vem se propondo a responder.

Referências

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil: Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal (Org.). - 6ª ed., 1º Reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2010, p. 185-204.

_____. **O ensino de história para populações indígenas**. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 63, p. 105-116, 1994.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Ymã, ano mil e quinhentos: relatos e memórias indígenas sobre a conquista** / Paulo Humberto Porto Borges. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Paraná: Unipar, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

D'ABBEVILLE, Claude. **História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão**. 1614; tradução brasileira por Sérgio Milliet, São Paulo: Martins, 1945.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

_____; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed – São Paulo: Global, 2004.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita / RS** / Juliana Schneider Medeiros. – 2012.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC / SEF, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** / Darcy Ribeiro. 3. ed. – São Paulo: Global, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história.** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016.

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

_____. **Humanismo e didática da história** / Jörn Rüsen; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. [etal.] – Curitiba: W.A. Editores, 2015.

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

_____. ANOTAÇÕES EM SALA DE AULA, 2017.

_____. BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história:** perspectivas da educação histórica / organizadoras Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. – 312 p. – (Coleção cultura, escola e ensino).

_____; _____. MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia** / Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling - 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____; STARLING, Heloisa M. **As sete maiores vergonhas do Brasil.** Revista TRIP. Disponível em: < <http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling> >. Acesso em: 19 de abril de 2017.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) / **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 44–70.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história:** contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. **National history standards:** the problem of the canon and the future of teaching history. International Review of History Education. v. V, 2009.

_____. Coping with burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to Word War II.** Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

_____. **Jovens e consciência histórica** / Bodo von Borries; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – Curitiba: W.A. Editores, 2016.

MANICÔMIO EM BARBACENA: QUANDO A MORTE FAZ HISTÓRIA

Renata Luiza Wiecheteck Silva - UNINTER³⁴
renatha_luiza@hotmail.com

Bruna Thays Silva Muniz - UNINTER³⁵
brunathays04@hotmail.com

Resumo: O presente artigo objetiva discutir o processo de ensino-aprendizagem, através do senso comum à consciência filosófica de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de um Colégio de Curitiba- PR, utilizando um estudo de caso realizado com 19 estudantes, sobre o Manicômio em Barbacena. O artigo, com uma análise holística, busca entender a percepção dos alunos sobre manicômios no Brasil e visa identificar narrativas que reproduzam efetivas relações com o campo de concentração de Auschwitz e o Manicômio citado, pautado em fontes históricas. Busca também identificar saberes empíricos sobre fatos históricos da época e a visão que se tinha daquela realidade, comparado com a visão atual. A abordagem foi realizada, através de uma pesquisa qualitativa que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com a penetração na realidade social, não conseguida por análise estatística. O meio utilizado para a realização do estudo de caso, foram fichas contendo duas perguntas abertas, de modo a gerar uma narrativa por parte dos estudantes. Tais fichas foram posteriormente analisadas de modo singular, tendo em vista o conhecimento empírico dos alunos.

Palavras-chave: Estudo de caso. Educação Histórica. Loucura. Manicômio no Brasil. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Pensar o ensino de História é um grande desafio, pois, segundo Freire, não existe ensino sem aprendizagem (FREIRE, 2001) Para ele e para muitos autores contemporâneos a troca de experiência entre professor e aluno deve ser constante. Assim o intercambio deve ser contínuo, não assumindo o papel do “ensinar” ou do “aprender”, mas levar em consideração o sujeito, como único e singular em todas as suas esferas.

A partir do “*I Colóquio Internacional de Educação Histórica, o ensino de História: debates contemporâneos*”, especificamente o workshop orientado pelos docentes: Pedro Miralles Martinez e Sebastián Molina Pucheda Universidade de Murcia, realizado na Universidade Federal do Paraná, o presente trabalho de

³⁴ Estudante de História e Pesquisadora PIC (Uninter- Curitiba)

³⁵ Estudante de Letras e Pesquisadora PIC (Uninter- Curitiba)

pesquisa realizou-se e desenvolveu-se, tendo em vista os debates e contribuições sobre Educação Histórica.

A abordagem foi realizada através de uma pesquisa qualitativa, e busca entender a visão empírica dos alunos sobre manicômios, para respaldar uma intervenção docente que busque sanar as problemáticas narradas pelos alunos, e contextualizar com o manicômio de Barbacena.

No primeiro momento foram apresentadas duas questões aos alunos do terceiro Ano do Ensino Médio de um Colégio particular de Curitiba, com o intuito de investigar a sistematização do conhecimento prévio, tendo em vista o aluno como ser historicamente situado, que pertence a uma determinada classe, portador de interesses e vivências pessoais, e sendo assim produtor de um conhecimento adquirido nessa prática. (MARTINS, 2012).

No segundo momento foram analisadas as respostas dos alunos, e desenvolvidos meios para intervenção. Assim é necessário que se entenda que

[...] Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação. [...]. Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna importante o papel do bom professor (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 22)

Partindo do pressuposto que a História estuda a experiência das pessoas no tempo (THOMPSON, 1981) nossa prática educativa deve objetivar justamente que cada aluno e cada aluna percebam que, para além das experiências alheias, (vividas em outros tempos e outros espaços), há as suas próprias experiências, que ocorrem na História, com outras pessoas. Como fazer isso se torna nosso grande desafio metodológico. (MOREIRA; VASCONCELOS, 2012, p.19)

Aporte Metodológico utilizado para investigação

A partir do que indica Cristòfol Trepàt (2012, apud, Moreira e Vasconcelos p.21,) o trabalho de compreensão deve ser organizado da seguinte forma:

1. Identificar os conceitos em fontes primárias e/ou secundárias.
2. Orientar a organização dos conceitos com base em algum critério de classificação.

3. Identificar conceitos em fontes diferentes e compará-los observando as semelhanças e as diferenças.
4. Comunicar os conceitos em diferentes contextos, como frases, parágrafos, dissertações, temas e narrativas históricas.

A utilização dos conceitos por parte do professor impulsiona o aluno a se situar como sujeito histórico, o que produz enorme relevância na tomada de decisões no exercício da cidadania, tornando-o assim, um aluno crítico.

Os conceitos devem iniciar a partir dos conhecimentos prévios do aluno, porém é importante ter em mente que apenas servirão de norte para o aprendizado, ou seja, servindo como ponto de partida. O trabalho do professor é de extrema importância para a sistematização do saber empírico do aluno.

Um dos pontos principais, citado a cima pelo autor, trata-se de identificar diversas fontes e compará-las simultaneamente. Tais fontes contribuem para o pleno desenvolvimento crítico de análise do aluno.

Na linha de pensamento do ensino-aprendizagem cabe ressaltar o reflexo positivo da interdisciplinaridade, o que possibilita um processo de construção de um conhecimento mais significativo.

Segundo KENSKI (1995, p.142 apud BECKER, 2015, p. 108)

Para avaliar a aprendizagem em história torna-se importante que algumas questões sejam consideradas pelo professor, como a sistematização, a finalidade, os objetivos, o instrumento, o significado e os critérios que serão utilizados nesse processo, possibilitando aos estudantes evidenciar o seu “aprendizado, as relações que fazem entre o conteúdo aprendido e a realidade histórico concreta em que se situam”.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor, para chegar à práxis social e a questão central do ensino, deve antes de qualquer coisa, sistematizar o saber. Pois os fundamentos teóricos de nada servem se a questão não for problematizada e sistematizada coletivamente.

Os critérios de avaliação devem estar ligados ao processo de construção da identidade do aluno, dando sentido ao seu presente, atribuindo veracidade as suas experiências.

Interpretar as experiências dos alunos e levar em consideração a vivência de cada indivíduo é saber que não existe saber absoluto por parte do professor, o contrário disso remonta a proposta de Comênio no século XVII. (Comênio 1957, p.285) defende a proposta do professor como “inspetor supremo” e o ensino

centrado no eixo da transmissão-assimilação, considerando o aluno receptor passivo.

O método aqui utilizado visa facilitar a relação entre o aluno e professor, onde o aluno desempenha um papel ativo, participativo e é considerado agente da sua aprendizagem. (MARTINS, 2012, p.39).

Becker afirma que ao atribuir significado ao tempo, o indivíduo manifesta a consciência histórica, seu funcionamento se dá por meio da memória e é por meio dela que “o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas”. (RÜSEN, 2011, p.79 apud BECKER, 2015, p.108).

Análise do conhecimento prévio dos estudantes

A partir do tema “Manicômio em Barbacena: Quando a morte faz História”, foram elaboradas duas questões, que tinham como objetivo analisar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a definição de manicômio. As questões foram pensadas de forma a trazer a percepção dos estudantes com base em um conhecimento hipotético-dedutivo, procurando identificar o que se entende por manicômio nos dias atuais, e qual o perfil dos internados.

Foram escritas duas perguntas no quadro, e em uma folha de papel os alunos estruturaram suas ideias em respostas discursivas. Com base em suas experiências e vivências pessoais, relate o que é um manicômio? E em sua opinião, como é diagnosticada uma pessoa para ser internada neste local?

Dezenove alunos do terceiro ano do Ensino Médio apresentaram suas respostas, das quais, duas acreditam que o diagnóstico para que uma pessoa seja internada é a tentativa de suicídio, como relata N.R

Pessoas com problemas mentais, que chegam a níveis de querer se matar. (N. R.).

Cinco alunos acreditam que o diagnóstico deve-se dar somente através de testes psicológicos por profissionais da área, como diz G.R.

Quando um paciente é diagnosticado com algo impulsivo ou descontrolado, anormal, ela será analisada e se precisar será internada para tal tratamento específico. (G. R.)

Nove estudantes fizeram menção a pessoas que apresentam perigo na sociedade, como relata M.P.

A pessoa é diagnosticada de acordo com suas ações, pois pode ser uma pessoa com problemas que não se manifestam e nesse caso não precisa ser internada, mas se for uma pessoa que coloca em risco a sua segurança e a dos outros, então ela precisa ser internada. (M. P.).

Uma das alunas acredita que a pessoa para ser internada em um manicômio, é aquela que não se enquadra no padrão social, segundo

As pessoas internadas nesse local são diagnosticadas como loucas, ou seja, não se enquadram no padrão da sociedade, ou apresenta algum distúrbio mental do ponto de vista médico. (B. A.).

Um dos alunos fez menção à espiritualidade, foi o caso de J.V que diz

É um hospital psiquiátrico especializado em doenças e transtornos mentais e muitas vezes esses locais são assombrados, lugar de terror e medo, de pessoas perturbadas e é passada a idéia de que lá existem criaturas mal assombradas. (J. V.).

Apenas uma aluna dos dezenove pesquisados, mostrou conhecimento amplo, com base em fontes teóricas, a qual citou o holocausto brasileiro. I.C. descreve manicômio como

Um lugar com objetivo inicial, de acolher e tratar de pessoas com problemas psíquicos. Porém em alguns momentos são abusivos e usados como depósito de pessoas problemáticas, indo contra os direitos humanos. No Brasil ficou conhecido como holocausto brasileiro. (I. C.).

Com o processo de pesquisa realizado, percebeu-se que os alunos ainda conhecem de maneira bastante superficial a história do seu próprio país, fazendo poucas menções ao manicômio de Barbacena. Pode-se observar também a semelhança da definição de loucura dos alunos de hoje com a sociedade daquela época, em que a loucura não era diagnosticada somente através de exames por especialista da área, mas toda pessoa que não se enquadrava nos padrões da sociedade, eram o caso das meninas que perdiam a virgindade antes do casamento,

homossexuais, negros, pobres etc. que eram levados ao manicômio de Barbacena. Setenta por cento das pessoas não sofriam de doenças mentais (ARBEX, 2013)

O silêncio da sociedade deixava claro o descaso que se tinha por pessoas que não se enquadravam no padrão social exigido. O ensino de história visa mudar a mentalidade do aluno em relação a esses fatos. Agora cabe ao professor, em sala de aula, situá-lo como sujeito histórico capaz de prepará-lo para um pensamento mais crítico e humanizado.

Proposta de intervenção

Após análise do conhecimento prévio dos estudantes, a urgência de uma intervenção por parte do professor se faz presente através de uma atividade que possa conscientizá-los dos fatos por meio de fontes históricas. Pois segundo (RÜSEN, 1976, p. 23)

A categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a consciência histórica. A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal.

Nesse sentido diversas hipóteses podem sustentar a construção desse processo. Partindo desse princípio, torna-se primordial alcançar a aprendizagem através de uma reflexão e observação de um método teórico-prático centrado na Educação e em fontes históricas.

Um breve panorama foi realizado partindo de uma pergunta previamente apresentada aos alunos, para identificar os seus conhecimentos de senso comum sobre loucura e manicômio, e assim elaborar uma intervenção através de conceitos apresentados em sala de aula.

A intervenção foi dividida em três momentos, entendendo que

O saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem, são por ele decididos, o ritmo imposto ao seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir (CODO, 2000, p. 47)

Nesse sentido, buscou-se um planejamento de modo a adequar-se a realidade do aluno, tendo em vista diferentes etapas na intervenção e considerando a análise minuciosa realizada através das fichas contendo as respostas prévias dos alunos.

No primeiro foram apresentadas frases retiradas do livro “Holocausto Brasileiro, e distribuída aos alunos. O quadro foi dividido em duas partes, em que de um lado estava escrito: manicômio de Barbacena, e do outro lado Campo de concentração Auschwitz. Os alunos foram orientados a escolher o lado que melhor se adequava a frase que haviam em mãos e cada frase foi lida por eles diante de toda a turma. Concluiu-se que a grande maioria considerou que as frases faziam menção ao Campo de concentração, devido a grande similaridade entre os abusos que foram cometidos em Barbacena. Algumas frases, como “Nas banheiras coletivas havia fezes e urina no lugar de água. Quando eles chegavam, os homens tinham a cabeça raspada, eram despídos e depois uniformizados”, foram discutidas pelos alunos, que chegaram a conclusão que poderia ser parte de um relato em ambos os temas propostos no quadro.

No segundo momento foram apresentadas partes de documentários em que constavam relatos associados ao Manicômio de Barbacena e a um Manicômio atual. Foram realizadas discussões que levaram os alunos a reavaliarem o lado que haviam escolhido. O intuito foi levar os estudantes a refletir sobre as barbáries cometidas no manicômio em Minas Gerais, e o perfil dos internos, pois tinha como objetivo principal, uma metodologia proposta com uso de fontes históricas, prevendo no mínimo três etapas, não necessariamente inseparáveis, mas que seguissem uma identificação, interpretação e problematização e fossem precedidas de diversas pesquisas amplas por parte do professor. (Cardoso 1981) Deste modo foi possível levar os estudantes a contextualizar com o Campo de concentração em Auschwitz, o que nos leva ao terceiro momento. Através de slides foram apresentados os significados de cada tema abordado como: loucura, campo de concentração, manicômio, Holocausto. O que resultou numa série de narrativas construídas e desenvolvidas progressivamente, de acordo com a profundidade do tema abordado.

Metacognição

Após o trabalho de intervenção realizado e através das fontes históricas como documentários e conceitos apresentados, buscou-se analisar de que maneira os

alunos conseguiram sistematizar o saber através de uma nova concepção e um novo entendimento da investigação histórica.

Posteriormente uma nova pergunta foi realizada, para que os estudantes em forma de narrativa discorressem do tema. “Com base nas fontes trabalhadas em sala de aula e em seus conhecimentos, o manicômio de Barbacena pode ser considerado um campo de concentração? Quais as diferenças?”. Em relação às respostas dos alunos, pode-se dizer que a intervenção foi primordial para problematizar os questionamentos apresentados em sala de aula, associados à reflexão compreendida como parte fundamental desse processo.

Como disse: B. S. :

De certa forma, o manicômio de Barbacena pode ser considerado um campo de concentração devido à “primeira” função e das semelhanças. Ambos serviram primeiramente para excluir membros da sociedade com a diferença de que os campos depois viraram locais de extermínio. Além disso, as condições com que as pessoas eram tratadas se assemelhavam. Enquanto o campo de concentração era direcionado pra os judeus, os manicômios, principalmente o de Barbacena, recebiam todos os tipos de pessoas, pois o critério utilizado não era o estado mental da pessoa e sim as características marcantes dela, se era indesejada ou não pela sociedade.

A respeito dos internos que eram mantidos nesses locais, a aluna T.R diz:

O manicômio pode ser considerado um campo de concentração, pois nele eram colocadas todas as pessoas que eram consideradas “anormais” para a época, além de não serem somente pessoas com problemas mentais, viviam em condições não digna e também sofriam torturas, assim como nos campos de concentração nazista. Até porque também era colocado neles pessoas que não eram bem vistas pela população alemã da época, como por exemplo: ciganos, doentes mentais etc.

Com a análise das narrativas ficou evidente que os objetivos propostos foram atingidos, já que grande parte dos alunos compartilhou ideias fundamentadas através das fontes utilizadas.

Considerações finais

Este trabalho buscou através de uma pesquisa qualitativa, em forma de relato, analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre o manicômio de Barbacena mais conhecido como holocausto brasileiro, assim como trazer uma proposta de intervenção baseada em fontes históricas e documentários, com foco no ensino-

aprendizagem. E ter como avaliação uma atividade lúdica, que levasse os alunos a se aprofundarem na história. Além disso, conscientizá-los e levar a uma reflexão sobre as variações dos padrões de julgamento sobre “loucura” de cada época.

Levando em conta que é na avaliação prática que observamos habilidades para mudanças de comportamentos, e por meio dela que se percebem os resultados atingidos, e se está de acordo com o ensino proposto. Esta deve ser pensada de forma maleável, para que quando as competências e habilidades não forem atingidas, se possa pensar na alteração do processo. (MARTINS, 2012, p. 63)

Nesse sentido, considera-se que os objetivos propostos foram atingidos, pois a maioria utilizou-se de fontes históricas, para a defesa de suas respostas após intervenção realizada pelo professor, conseguindo identificar aspectos em comum entre o Manicômio de Barbacena e o Campo de concentração em Auschwitz. A significação dos temas abordados percebe-se através das conclusões trazidas pelos alunos em forma de narrativa, onde conseguem contextualizar casos atuais de abusos cometidos em manicômios, com os acontecimentos da época. Conseguiram também identificar mudanças no conceito de “loucura” da sociedade da época e da atual.

Referências

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. 1ª. ed. São paulo: Fernanda Emediato, 2013.

BECKER, G. A luta e as conquistas das mulheres pelo direito de igualdade na perspectiva da Educação Histórica. In: VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA “JÖRN RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL”, 2015, Curitiba, PR. **REDUH – Revista de Educação Histórica** – Dossiê: “Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil”, nº 9 maio – ago. 2015. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-9-completa.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 1621-1627.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 200.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **SciELO**, maio/ agosto 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acesso em: 20 Março 2017.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba : Intersaberes , 2012.

MOREIRA, C. R. B. S.; VASCONCELOS, J. A. **Didática e avaliação da aprendizagem do ensino de história**. Curitiba: intersaberes, 2012.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **Por uma história prazerosa e consequente**. São Paulo: Contexto , 2005.

RÜSEN, J. **Für eine erneuerte Historik**: Studien zur Theorie der Geschichtswissenschaft. [S.l.]: Frommann-Holzboog, 1976.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria Ou um Planetário de Erros**. Rio de janeiro: Zahar , 1981.

LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À TEMÁTICA³⁶

*Franciele de Fátima Kososki do Prado³⁷
frankososki89@gmail.com*

Resumo: Este artigo é voltado para os anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de História e afins com o primórdio de analisar as questões sobre a cultura Afro-Brasileira e Africana e de como elas estão sendo representadas e abordadas após a Lei 10.639/03. Assim o objetivo deste artigo é analisar a abordagem da temática relacionada à lei voltada para os anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisas foram feitas nas seguintes referências para discorrer sobre a temática: Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003) e o desdobramento desta nos seguintes documentos oficiais: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), entre outros. Esses documentos servem de subsídios para a implementação da referida lei e para que a temática em questão esteja presente no espaço escolar, além de autores que tratam da temática. Os conteúdos propostos são capazes de garantir a formação da consciência histórica acerca do tema? Conclui-se que para tanto a formação de professores inicial e continuada é um dos pontos essenciais para o sucesso e continuidade dessa temática.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Ensino Fundamental. Formação Continuada. Implementação.

Introdução

A Lei 10.639/03 tem mais de dez anos desde que entrou em vigor, mas trata de assuntos enraizados em nossa cultura. Acredita-se que abordar essa temática pode contribuir para que crianças desde os primeiros anos de escolarização conheçam as diferentes culturas de nosso país e aprendam a respeitar as diferenças.

Assim como em qualquer outra etapa de ensino, o ensino fundamental deve ser de qualidade. Mas isso depende de vários fatores como: espaço físico, materiais de qualidade, professores qualificados tanto na formação inicial quanto em cursos de formação, entre outros.

³⁶ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 14 de dezembro de 2016 no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

³⁷ Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná. Brasil.

O ambiente de sala de aula é um espaço de conhecimento, muito importante também para que os sujeitos troquem saberes, experiências, e abordem várias temáticas e por isso é que podem e devem ser discutidas as diversas culturas.

A escola como instituição educativa por excelência revela-se um universo complexo de saberes, experiências, vivências, conflitos e desafios existenciais que perpassam o sentido da existência do ser humano em sociedade. E, como espaço fisicamente cartografado a ela, vem à sala de aula, percebida aqui como ambiente onde se desenvolvem inteligências e capacidade racional e emocional diversificadas. (MORAIS, 2007, p. 124).

No artigo 26 A da Lei 10.639/03 determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2003, s/p).

Segundo Morais (2007, p.128) as crianças devem ter contato com a cultura africana desde pequenas, pois “precisam desde cedo, aprender sobre a diversidade cultural, dentre elas a africanidade, no sentido positivo de apropriação da cultura como um todo”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 107) o apoio a grupos em desvantagem é um caminho a ser seguido para a qualidade do ensino através de políticas reparadoras, e que na perspectiva de contribuir com a erradicação da desigualdade e da pobreza, que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas e aos alunos que dela necessitam.

Considerações sobre a África e a Lei 10.639/03

A história do Brasil se liga à história da África por uma das raízes étnicas formadoras do povo brasileiro, por isso a relevância em conhecer a história da África, ainda mais quando se busca uma identidade.

Os africanos e afro-brasileiros contribuíram com essa diversidade que existe no Brasil nos dias de hoje, não podemos esquecer que foi com sofrimentos e lutas que construíram esse legado, que com certeza faz do nosso país muito rico em misturas de povos. Silva (2013, p. 49) nos diz que apesar do grande sofrimento causado a milhares de africanos através da atividade de portugueses e brasileiros no comércio atlântico de escravos, a miscigenação contribuiu para a disseminação de uma

cultura rica em valores africanos, e que está presente até os dias de hoje como na arte, música, culinária e religião.

Apesar da violência da escravidão havia formas de resistência, o que por vezes não aparece quando se fala em História da África ou do Brasil, Costa (2005, p. 156) traz informações de que o negro não era passivo diante da situação e foi capaz de criar espaços de fugas como, por exemplo, os quilombos, o maior líder que conhecemos nesse sentido é o Zumbi dos Palmares. Sair daquela situação de escravizado e fugir significava se livrar do cativeiro e “decerto, o escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias, pois o cativeiro já traz consigo como projeto a liberdade” (COSTA, 2005, p. 156).

Muitos de nós não sabemos com clareza quais foram às contribuições dos africanos e afro-brasileiros para o Brasil, em especial, porque não tivemos isso em nosso currículo escolar ou porque de alguma forma essa informação não nos foi passada, mas vejamos uma citação interessante sobre contribuições de origem africana:

No norte do Brasil, por exemplo, há várias localidades com nomes oriundos das línguas do interior da Guiné, como Mandinga, no Maranhão. Muitas comunidades brasileiras ainda produzem arroz para consumo local, utilizando técnicas semelhantes às das regiões de rizicultura africana, e preservam em sua tradição oral a memória de grãos de arroz trazidos por escravos da Guiné. (SILVA, 2013, p. 63).

Outra ideia presente no senso comum é a de que após a abolição da escravatura os negros e seus descendentes não conseguiam emprego porque não sabiam fazer nada. No período pós-abolição, quando os negros procuravam inserir-se na sociedade, por meio de conquista de espaços de ocupação e moradia, no enfrentamento de uma nova realidade, foram muitas vezes excluídos e não tiveram garantido seus direitos legais “Daí o acirramento e a deformação da imagem do negro liberto como desocupado, inferior, imprestável; atacando também os mestiços que eram considerados com esses primeiros, um problema para a nacionalidade” (MORAIS, 2007, p.131).

Estamos tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, sobre escola e ensino, e a escola deve se esforçar para que nenhum aluno se sinta discriminado. Mas infelizmente, segundo Fernandes (2005), a grande maioria dos

alunos entra na escola e sai precocemente sem concluir os estudos no ensino fundamental por não se identificar com uma escola “moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação” (p. 380-381).

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB - em seu artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL 1996, s/p). E ainda sobre princípios a LDB traz em seu artigo 3º parágrafo XII, a “consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL 1996, s/p).

Segundo Fernandes (2005, p. 382) somente através do conhecimento da história da África e do negro poderão ser desfeitos preconceitos e estereótipos, além de contribuir para a melhoria da autoestima de milhares de jovens que se vêm marginalizados por uma escola que não valoriza a diversidade étnico-cultural.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros, diante de 45,5% que se disseram brancos. Fica evidente que o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana é importante para que cada vez mais pessoas se sintam pertencentes a essa história e não se sintam diminuídas, inferiorizadas ou excluídas dela.

O Brasil tem muitas diversidades, uma delas é a racial: “Nesse sentido o mais correto seria falarmos em “culturas brasileiras”, ao invés de “cultura brasileira”, dada a pluralidade étnica que contribuiu para sua formação” (FERNANDES, 2005, p. 379). Sendo assim conhecer as culturas para valorização e pertencimento desta é de grande importância na educação brasileira.

A Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, seguida pela publicação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004) foram marcos importante dos movimentos sociais. A lei 10639/03 que altera a Lei nº 9394/96 (LDB) no artigo 26-A, parágrafo 1º traz o seguinte:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 14 / janeiro – junho 2017

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Um direito que para ser garantido tem que vir a ser obrigatório, conforme traz a mesma Lei em seu Art. 26-A “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” (BRASIL, 2003). A mesma lei orienta em seu parágrafo 2º “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”, ou seja, devem ser abordados nas diversas disciplinas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se encontram no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) fazem referência à Lei 10.639/03:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2013, p. 499).

O parecer CNE/CP 003/2004 que é o documento sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reforça a idéia da alteração da LDB em seus artigos 26, 26 A e 79 B sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica:

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. [...] bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (CNE, 2004, s/p).

No documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e

Cultura afro-brasileira e Africana (2009) encontramos argumentos para a presença da temática nas escolas (no ensino fundamental) desde os anos iniciais do ensino fundamental:

As Leis 10639/03 e 11645/09 alteram a LDB especificamente no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações etnicorraciais. (BRASIL, 2009, p. 48).

Frente a essa problemática, as mesmas Diretrizes (BRASIL, 2009, p. 51) trazem oito ações para a implementação da Lei para os anos iniciais do ensino fundamental que são: a) formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para as relações etnicorraciais; b) implementar ações como pesquisa, materiais sobre o assunto que promovam a diversidade; c) providenciar bibliotecas com materiais didáticos e paradidáticos adequados à faixa etária; d) incentivar a participação dos pais e responsáveis na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP); e) abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar ao longo do ano letivo; f) construir coletivamente materiais e alternativas pedagógicas sobre a temática; g) resgatar as referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas; h) contribuir para a autoestima do jovem, dos (das) docentes e demais profissionais da educação através de um trabalho pedagógico.

As Diretrizes (BRASIL, 2009) indicam essas ações, mas não explicam como fazer, desenvolver, realizar sua implementação. Mas trazem que deve ser respeitada a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor em seu Projeto Político Pedagógico o cumprimento da Lei 10.639/03 e também que é preciso a “colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas.” (p. 51).

A Lei 10.639/03 é importante, mas precisamos também de pesquisadores na área. Embora a produção de pesquisas e estudos tenha aumentado nos últimos anos, ainda pode ser expandida:

Os últimos anos foram marcados por alguns produtivos debates envolvendo o ensino de história africana. Se, por um lado, é certo que a Lei 10.639/03 foi uma das forças dinâmicas desse processo, defendendo também que o

aumento das investigações e do número de especialistas em História da África no Brasil responda por parcela significativa das atividades e investigações ocorridas ou em execução. (OLIVA, 2009, p. 17).

Estamos pontuando a questão da Lei 10.639/03 e defende-se que a mesma em todo o território brasileiro se fortaleça ainda mais e que os movimentos sociais ganhem força, em prol do respeito e diversidade da cultura que o Brasil apresenta. Bispo e Silva (2008) dizem que a Lei 10.639/03 pode contribuir para que a luta da população afro-brasileira se fortaleça para a redução das desigualdades “[...] As ações afirmativas emergem nesse momento como formas de positivação dos valores civilizatórios afro-brasileiros através de medidas que corroborem a sua efetivação” (p. 17).

Esta Lei, desde que entrou em vigor, tornou-se um desafio para os docentes. Apesar de ser uma conquista, tem-se muito que (re) aprender:

A aprovação da Lei 10.639 foi uma das várias conquistas que representaram de certa forma um avanço na valorização da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares do nosso país. [...] confronta o universo dos professores brasileiros com o desafio de disseminar para a população uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. (BISPO e SILVA, 2008, p. 16)

As ações para que a temática faça parte do Projeto Político pedagógico das instituições no desafio, que já se inicia com a formação do professor lembrando-se da primeira ação que é “Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.” (BRASIL, 2009, p. 51). Fernandes (2005) também concorda quando afirma que “um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente [...]” (p. 384), pois muitas vezes o professor tem uma formação polivalente e talvez sem um curso superior, e para trabalhar com a nova temática curricular precisam estar habilitados e preparados.

Oliva (2009, p. 241) também traz contribuições sobre mudanças na postura do professor em relação à temática, sobre a formação desses profissionais, sobre a produção acadêmica aumentar em qualidade e quantidade, afirma que os esforços devem ser ampliados e compartilhados por pesquisadores, professores e alunos, e que é necessário haver cursos de capacitação e qualificação, com editoras e autores

conscientes do papel formativo dos livros didáticos e de suas reformulações, nas edições que estão em circulação.

Conclusão

A Lei 10.639/03 e seus documentos oficiais servem para dar subsídios à implementação da História e da cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas pedagógicas, garantindo que a mesma esteja presente no espaço escolar. Mas para o sucesso dessa temática precisa-se da parceria entre ações pedagógicas, a escola e o professor; em conjunto devem trabalhar para abrir espaço para essa cultura, porque se a prática pedagógica e recursos forem omissos, equivocados ou insuficientes na abordagem poderão ser procurados outros meios para o estudo da cultura e abordagem Afro-Brasileira e Africana em sala de aula.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996). E ainda sobre princípios a LDB traz em seu artigo 3º parágrafo XII, a “consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, 1996). O preparo para a cidadania começa com respeito e que pode vir através do conhecimento de todas as culturas que formam o povo brasileiro. Deixar de mencionar essas contribuições de forma clara e coerente deixa uma lacuna sobre a história do povo africano que aqui chegou e da própria história do Brasil. O Brasil tem muitas diversidades, uma delas é a racial: “Nesse sentido o mais correto seria falarmos em “culturas brasileiras”, ao invés de “cultura brasileira”, dada a pluralidade étnica que contribuiu para sua formação” (FERNANDES, 2005, p. 379). Sendo assim conhecer as culturas para valorização e pertencimento destas, é de grande importância na educação brasileira.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Brasília; 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > acesso em 13 de mai. de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 003/2004.** Brasília; 2004. Disponível em:< file:///C:/Users/Alfalan/Downloads/Diretrizes%20Etnico-Raciais%20(2).htm> acesso em 06 de jun. de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília; 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192> acesso em 23 de mai. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Ministério da Educação, Brasília; 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Alfalan/Downloads/Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(3).pdf> acesso em 20 de jun. de 2016.

BISPO, D. M. S. SILVA, L. G. S. **Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades.** Santa Catarina: Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 1, Jul/Dez. de 2008, p.15-20.

COSTA, W. **Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental.** Rio de Janeiro: ACERVO, v. 18, n. 12, jan/dez 2005, p. 147-160.

FERNANDES, J, R, O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades Educação e diversidade cultural.** Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, Set. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE.** Disponível em:http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf> acesso em 29 de jun. de 2016.

MORAIS, G, M. Livro, Leitura, Imagens e Sentidos. In: OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O Livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal: EDUFRN, 2007, p. 124 – 132 cap. 5.

OLIVA, A. R. **Olhares sobre a África; abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros.** Goiânia: História Revista, v. 14, n. 1, Jan/Jun de 2009, p.17-35.

SILVA, D. B. D. África Brasileiros e Portugueses séculos XVI – XIX. In: GUEDES, R. (Org.). **Brasil E Portugal no comércio atlântico de escravos: um balanço histórico e estatístico.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2013.

IDENTIDADE E AUTONOMIA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcia Cristina de Abreu³⁸
marciacristinaabreu@hotmail.com

Resumo: O foco desse artigo é sugerir como professores podem mediar o processo de autoconhecimento de cada criança, e suas relações no ambiente escolar. Propomos a observação e práticas, através de jogos e brincadeiras para a construção da identidade e autonomia das crianças, de forma lúdica e prazerosa. A intenção é proporcionar momentos onde a criança é instigada a querer saber mais sobre si e o mundo que a rodeia, conhecendo seu corpo e seus limites, e também seus direitos e deveres. Um dos métodos essenciais utilizados é o da roda de conversa, o qual possibilita aos professores fazer as sondagens dos conhecimentos das crianças. Além do que os educadores têm a oportunidade de ouvir as ideias e pensamentos dos alunos, possibilitando assim a adaptação da proposta pedagógica para as especificidades da turma.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Identidade. Autonomia. Corpo.

Introdução

Falar da educação infantil é falar do desenvolvimento da criança e de como esse processo de evolução e de transformação ocorre no ser humano nas suas fases iniciais. Para que a criança tenha existência psíquica, no campo humano, sabemos que ela deverá ser reconhecida afetivamente pelo outro.

O desenvolvimento do corpo, identidade e autonomia na educação infantil, acontece a partir de observações, pois a criança tem a necessidade de conhecer as funções de seu corpo, estabelecer relações de movimentos, sentimentos, emoções entre outros, estabelecendo assim a construção da sua personalidade. O processo de aprendizagem da pré-escola é essencialmente feito através da ludicidade, então cabe aos professores acreditar que brincar é essencial na aquisição de conhecimento. Como resultado, propondo no planejamento diário jogos e brincadeiras, que vão estimular o desenvolvimento da linguagem, da realidade, e dos costumes dos alunos.

³⁸ Professora Marcia Cristina de Abreu licenciada em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalhando a dez anos com Educação Infantil em colégios particulares.

Através das brincadeiras a criança inicia sua socialização, a compreensão de seus direitos e deveres, e a contribuir na construção de regras do ambiente social escolar.

O foco desse artigo é sugerir como professores podem mediar o processo de autoconhecimento de cada criança, e suas relações no ambiente escolar, criando uma base para o seu convívio em sociedade. Para isso, serão discutidos a importância dos jogos e brincadeiras no contexto escolar diário, com o objetivo de estimular as relações sociais, o pensamento crítico, e a cidadania.

Referencial Teórico: possibilidades da elaboração de uma metodologia

Segundo a Secretária da Educação (2006, pg. 45) “brincar é atividade essencialmente humana, principal modo de expressão da infância”. Os jogos e brincadeiras no ambiente escolar proporcionam aos alunos da educação infantil a evolução de aspectos da sua personalidade relacionados a socialização, compreensão de direitos e deveres, e respeito as regras de convivência. Essas regras vão auxiliar a criança como agir em diferentes situações de seu cotidiano.

As brincadeiras possuem outros aspectos fundamentais para a aprendizagem racional e emocional de cada criança. Através das atividades realizadas no ambiente escolar, as crianças podem adquirir as informações desejadas, organizar suas ideias, assim também como experimentar sensações e sentimentos.

O ato de brincar e jogar pode acontecer de diferentes maneiras, dentro e fora da sala de aula, dando um papel de destaque a Educação Infantil, a qual é a base do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano.

Mas como fazer isso? Por onde começar? Como entender o pensamento da criança?

O principal ponto de partida é ouvir a opinião que cada criança possui. Ouvi-las atentamente facilita ao profissional de educação a fazer observações sobre as crianças, adaptando as metodologias planejadas enriquecendo assim o processo, aceitando as colocações de cada pensamento infantil. A construção da identidade e autonomia da criança na pré-escola refere-se ao progressivo conhecimento que as crianças vão adquirindo de si mesmas, através do trabalho com os nomes, sua autoimagem, o corpo humano e suas partes, o hábito de cuidar de si mesmo.

As brincadeiras que podem ser utilizadas pelos educadores, como facilitador no processo de aprendizagem, são:

- Roda de conversa – Método que possibilita sondagens iniciais e adaptação dos métodos planejados.
- Contação de história e cantigas – estes métodos podem estimular o desenvolvimento da personalidade dos alunos. Por exemplo, a história “Menina bonita do laço de fita” possibilita o trabalho com as diferenças de cor, tamanho, raças, pesos, entre outros.
- Crachás (nomes) – Este método auxilia na sondagem do reconhecimento da escrita do nome de cada um, e também na criação da identidade de cada criança.
- Espelho, e Autorretrato – A intenção é a valorização da própria imagem.

O RCNI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), prevê que a proposta pedagógica deve garantir o direito de construção da identidade e autonomia nas crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas (Ministério da Educação 2001). Por esse motivo é importante utilizar metodologias que proporcionem a troca de informações entre aluno e educador, afim de adequar os jogos e brincadeiras a sua realidade, enriquecendo o aprendizado e a construção da identidade do aluno.

Um dos métodos essenciais citados anteriormente é a roda de conversa. Este método possibilita aos professores de fazer as sondagens dos conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre si e o mundo em que as rodeia. Segundo Paulo Freire (1987, p. 78) “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Além do que os educadores têm a oportunidade de ouvir as ideias e pensamentos dos alunos, possibilitando assim a adaptação da proposta pedagógica para as especificidades da turma.

Por ser um dos primeiros contatos entre o professor e o aluno, o profissional deve estar atento ao corpo e movimento da criança, pois ela demonstra, em sua expressão corporal, seus sentimentos e frustrações. Cada um tem sua maneira de

se relacionar e interagir com o outro, seu modo de pensar e sua forma de aprender. Segundo Devries e Zan

{...} as crianças aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvida, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em cada classe, (...) praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo, (e também), promovem o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência, (...) e a construção do conhecimento em uma variedade de conteúdos. (DEVRIES; ZAN, 1998 p.116).

Assim sendo, a roda de conversa se mostra um dos meios de interação entre professor e alunos mais eficiente para um primeiro contato.

Estudo de caso

Foi realizado um estudo de caso, aplicando a metodologia da Roda de Conversa, com uma turma de 15 alunos da Educação Infantil II, afim de observar os resultados deste método. Dentre os 15 estudantes, nove eram meninos e seis meninas, com idade entre de 4 e 5 anos.

Nas rodas de conversa iniciou-se a sondagem para perceber o conhecimento prévio que cada criança tinha de si. Com a aplicação de algumas atividades pode-se perceber o que cada um sentia e como reagia. Um exemplo destas atividades foi a passagem de uma caixa por todos os alunos, onde foi dito que dentro desta havia um tesouro. As crianças não poderiam contar o que foi visto dentro da caixa até o fim da atividade. Dentro da caixa havia um espelho, o qual refletia a imagem da própria criança, dando a ideia de que ela era o tesouro. Em um primeiro momento algumas crianças não compreenderam que elas eram o tesouro, demonstrando que ainda não compreendiam a importância do seu eu.

Outra atividade para trabalhar a identidade foi a realização de um autorretrato, afim de compreender como cada um se visualiza. Assim também foram trabalhadas as questões relacionadas ao corpo humano e os sentidos. Neste momento os alunos falaram sobre quem mora dentro de cada um. Algumas respostas foram:

- “Dentro de mim mora ossos”. Tiago, 4 anos.
- “Tem uma caveira dentro de mim”. João, 4 anos.

Ao final, foram discutidos os cuidados que cada um deve ter com o corpo e a importância da criança dentro da sociedade em que vive.

Resultados

A roda de conversa trouxe para esta turma muitos significados, troca de ideias, de valores, dos conhecimentos adquiridos previamente com a família. Pode-se perceber como as crianças se desenvolveram oralmente, no início eram tímidas para dar suas opiniões, ao final todos queriam opinar. Nos momentos de troca de conhecimento surgiram novas curiosidades, fazendo com que buscássemos as informações necessárias para saná-las.

Após as observações pode-se perceber que a criança entendeu que ela é um ser único, que apesar das semelhanças, somos todos diferentes, cada um com seus costumes, preferência, hábitos, enfim que cada um é importante para a sociedade e para o meio escolar que está inserida.

Considerações finais

Este artigo teve por finalidade, estudar e interpretar os dados de aprendizagem nas crianças da educação infantil, sobre identidade e autonomia, acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem do aluno, assim como diagnosticar os resultados e atribuir valores, analisando o desempenho da turma.

Quando a criança brinca, ela consegue expressar seus pensamentos. Então cabe ao professor mediar esse processo através da ludicidade.

O estudo se deu através das rodas de conversa, a qual possibilita ao educador fazer sondagens dos conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre si e o mundo em que as rodeia, pois já trazem consigo uma bagagem do que aprendeu com seus familiares.

A roda de conversa é um espaço de partilha, confronto de ideias, onde todos são desafiados a participar desse processo, tendo liberdade para expor sua opinião sobre o tema em questão, onde criaram as regras de uma boa convivência em sala de aula, funcionando muito bem, pois eles as criaram. Os trabalhos sobre seus nomes, a autoimagem, formas do corpo e suas partes, ajudaram para que a criança percebesse que ela é um ser único, apesar das semelhanças com seu próximo.

Referências

BRASIL. **REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI**, Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental – 3. ed. Brasília: Secretaria, 2001.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil – O ambiente sócio moral na escola**, Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RESENHA

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W. A Editora, 2016.

*Juliano Mainardes Waiga – UFPR³⁹
Juliano_mw@hotmail.com*

*Ana Claudia Urban – UFPR⁴⁰
claudiaurban@uol.com.br*

O livro *“Jovens e Consciência Histórica”* é uma contribuição do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH. Lançado com a presença do autor Bodo von Borries, no “IX seminário de Educação Histórica” em 2016 na UFPR, tem como objetivo divulgar uma pequena parte do trabalho deste experts em ensino de história. A obra contém uma importante contribuição para especialistas, professores e pesquisadores do ensino de história, bem como, a todos que se interessam pelo debate acerca das interações educacionais, culturais e sociais que constituem a consciência histórica das pessoas.

O historiador e educador Bodo von Borries é um dos pioneiros dentro da tradição de pesquisas alemãs sobre Didática da História. Nascido em 1943, estudou História, Língua e Literatura Alemãs e ciências Sociais. É doutor em História Social e Econômica na Universidade de Bonn na Alemanha. Lecionou como professor de história e de língua alemã no ensino médio e através de seus estudos contribuiu para reformulações da Didática da História na educação básica e acadêmica da Alemanha. Seu livro, *“Jovens e Consciência Histórica”*, pretende apresentar as leitoras e leitores brasileiros fundamentos do ensino de história em língua alemã nas últimas décadas. Para isso, Bodo von Bories interage com uma seleção de ensaios de sua autoria datados do ano 2001 a 2010. Os ensaios selecionados constituem o livro *“Jovens e Consciência Histórica”* que esta organizado em seis capítulos e uma reflexão final.

No primeiro capítulo o autor possibilita compreensão das ideias atuais do ensino de história em língua alemã. Através de uma historicização Borries

³⁹ Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH - UFPR), graduado em História (UEPG) e mestrando em educação pelo PPGE-UFPR. (Bolsista CAPES).

⁴⁰ Orientadora e Professora do DTPEN- UFPR, Doutora em Educação pela UFPR, pesquisadora do LAPEDUH (UFPR).

sistematiza em três fases a trajetória da teoria do ensino de história em língua alemã desde 1945. Na primeira fase, de 1945 até 1970 a teoria do ensino de história se relacionava com a pedagogia humanista numa perspectiva de aprendizagem baseada na reprodução da memória e na imitação. Toda ênfase estava sobre o material canônico e na passagem completa por toda a história. Havia a transmissão de um conhecimento básico a todas as escolas. Na segunda fase, de aproximadamente 1970 até 1995 passou a se relacionar mais com a história e a teoria da história, ancorada nas ideias de consciência histórica e narrativa numa perspectiva de aprendizagem centrada na compreensão e descoberta pelo uso de fontes. Na terceira fase, desde 1995 até os dias atuais, a teoria do ensino de história em língua alemã passou a se relacionar com estudos culturais preferindo a aprendizagem centrada na ação e no aluno, bem como, em competências e métodos.

O segundo capítulo da obra, é destinado à reflexão referente a três dimensões da consciência histórica: cultura histórica, identidade histórica e competência histórica.

Quando se fala de produção e apresentação, mas também de consumo e comunicação de e sobre narrativas históricas, isso deveria ser nomeado de cultura histórica. (...) Quando se trata das autodefinições de indivíduos, grupos e coletivos, portanto de sua localização ao longo do tempo, que nunca pode ser desvinculada de referências ao passado, de reações a problemas atuais e de expectativas para o futuro, isso deveria chamar-se identidade histórica. (...) Quando, porém, a capacidade intelectual e mental de lidar com a história esta em discussão, então estamos tratando de competência histórica. (BORRIES, 2016, p. 19).

Ainda nesse capítulo, após estabelecer algumas definições conceituais, Borries afirma que apesar dos avanços teóricos, o que acontece diariamente em dezenas de milhares de salas de aula e o que se passa realmente na cabeça dos jovens é em grande parte desconhecido. Embora seu próprio trabalho empírico se concentre nesse campo a décadas, o ensino de história em língua alemã, a bem pouco tempo realizou uma mudança empírica mesmo que de forma parcial. O didaticista alemão enfatiza ainda que não só o cognitivo deve, pode e precisa ser expresso em sala de aula. Nas dimensões mentais do aprendizado histórico também estão inclusas a motivação, o emocional, a esteticidade, moralidade, eros, fantasia e a disposição para ação.

No terceiro e quarto capítulo encontramos uma rica contribuição teórica que instiga a reflexão sobre histórias difíceis e informa como promover reconciliação histórica por meio da aprendizagem histórica. Histórias difíceis são aquelas acompanhadas de sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto⁴¹. Semelhante ao processo da psicanálise individual, o autor, orienta que os crimes históricos negativos devem ser admitidos, refletidos e jamais se deve cair na tentação de evitar ou esquecer-los. Normalmente memórias de histórias negativas são utilizadas para legitimar vinganças como o caso de Roma e Cartago, ou geram a criação de uma história do vencedor como fez o primeiro imperador da China imperial ao queimar todos os livros históricos de outras dinastias. Por outro lado, os subjugados mantêm uma história oculta diferente da narrativa histórica oficial, como no caso da América latina, os mitos e histórias dos nativos se confrontam com a chamada versão científica. Para lidar com histórias difíceis Bodo von Borries elenca três estratégias mentais de reconciliação histórica: 1ª auto distanciamento, evitando os padrões tradicionais e exemplares de atribuição de sentido, 2ª movimento, comparando perspectivas históricas, indo em direção uns aos outros, busca por um futuro em comum e 3ª mutualidade, construindo novas e plausíveis histórias compatíveis, desenvolvendo tolerância e simpatia pelo outro. No caso alemão, a proposta de reconciliação histórica por meio da aprendizagem resultou na criação de comissões de livros didáticos, desenvolvimento de livros didáticos comuns, intercâmbios entre jovens e estímulo de comparação de livros e narrativas pelos próprios estudantes.

Durante o quinto capítulo do livro, o autor disponibiliza sua investigação realizada em 1986. Trata-se de um estudo de caso com uma estudante de uma escola rural do ensino médio na então Alemanha ocidental. A partir dessa pesquisa relevantes ideias são trazidas para reflexão da Didática da História. Após trabalhar com exemplos de reprodução, narração e explicação histórica o autor conclui que a investigação na compreensão histórica exige métodos mistos e combinação de teorias. Considera ainda que os professores precisam aprender as competências de diagnósticos por meio de estudos de caso detalhados. Teorias sobre o pensar histórico e o aprender a pensar histórico também são inevitáveis.

⁴¹ Como exemplo de histórias difíceis, no caso da história brasileira, podemos citar o genocídio da população indígena, o sistema escravocrata, a guerra de canudos, a ditadura militar e etc. Vide: SCHARCZ, Lilia M./STARLING, Heloisa M. As sete maiores vergonhas do Brasil. Revista TRIP (evistatrip.uol.com.br/.../as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-sc). Acesso em 02/12/2016.

Uma reflexão sobre multiperspectividade é desenvolvida no sexto capítulo. O autor lança interessantes indagações iniciais: “Qual a relação entre “multiperspectividade” e “Europa”? Seria a “multiperspectividade” uma abordagem “controversa” e “pluralista” a História, uma regra universal ou um método especial para alguns tópicos ou ocasiões?” (BORRIES, 2016, p. 79). O decorrer do capítulo é destinado a esclarecer o que multiperspectividade significa e verificar se tal conceito é possível na escola. Baseado em Rüsen, Bodo define que a multiperspectividade deve acontecer em três níveis o da percepção histórica, controvérsia e da pluralidade do nível de orientação histórica. A partir dessa abordagem chegamos à definição que multiperspectividade é uma tentativa de ganhar uma perspectiva mais integradora e menos excludente. Quanto à aplicação de tal compreensão na escola, o autor considera que apresentar um tema por varias fontes não cabe na escola por questão de tempo e espaço. Para resolver tal impasse sugere que mais vale a redução de tópicos e utilização desses a fim de que sejam realmente multiperspectivados. Ao querer que o aluno busque sua interpretação sozinho o ensino de história acaba falhando na disponibilização de informações. Por esse motivo lidar com diversas narrativas no cotidiano acaba sendo mais plausível do que aprender a história na escola. De acordo com Borries, deve-se isolar os métodos do pensamento histórico e aplica-los passo a passo.

Em reflexão final Borries reforça que o ensino de história não é um cânone de dados a ser transmitido de geração a geração, mas uma maneira de construir competências do pensar historicamente, por isso, a aprendizagem de história deveria ir em direção de um núcleo curricular de orientação metodológica.

Através da obra *“Jovens e Consciência Histórica”* é possível que muitas reflexões comparativas sejam feitas. Conforme posto pelo próprio autor, não se trata de considerar os pensamentos fundamentais do ensino de história em língua alemã como exemplos a serem seguidos pelos brasileiros. O ensino de história brasileiro tem suas características e esta envolto de circunstâncias próprias. Todavia, a partir da obra de Borries é possível que muitas aplicações positivas sejam feitas. O campo da Didática da História tem se desenvolvido intensamente no Brasil e dentre as âncoras das pesquisas brasileiras se destaca as reflexões alemãs sobre a Didática da História. Conhecer parte da obra de um dos expoentes na pesquisa desse tema certamente é uma oportunidade indispensável. As investigações realizadas por Bodo von Borries sustentadas pela teoria da consciência histórica de Rüsen permite a

percepção que uma nova Didática da História precisa deixar de ser mera transmissão do conhecimento histórico tornando-se ciência da aprendizagem histórica.