

Dossiê:
Educação Histórica
e a prática da sala de aula

REDUH
Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 5

jan - abr de 2014

Publicação Quadrimestral do Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR

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

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Cesar Souza], n.5(Jan./Abril. - 2014) . Curitiba: LAPEDUH, 2014.

Periódico eletrônico: <http://www.lapeduh.ufpr.br/revista>
Quadrimestral
ISSN: 2316-7556

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

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor: Rogério Mulinari

Setor de Educação

Diretora: Andréa do Rocio Caldas Nunes

Vice-Diretora: Nuria Pons Vilardell Camas

Coordenadora do Laboratório de 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:

Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
Julia Castro - Universidade do Minho (Portugal)
Kátia Abud – USP
Luciano Azambuja - IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marília Gago - Universidade do Minho (Portugal)
Marilu Favarin Marin – UFSM
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná

Conselho Consultivo:

Alamir Muncio Compagnoni - SME - Araucária
André Luis da Silva - SME - Araucária
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira - SEED - PR
Cláudia Senra Caraméz - LAPEDUH
Éder Cristiano de Souza – FAFIPAR - PR
Henrique Rodolfo Theobald - SME - Araucária
João Luis da Silva Bertolini - UFPR
Leslie Luiza Pereira Gusmão - SEED - PR
Lidiane Camila Lourençato - UFPR
Lucas Pydd Nechi – IFPR / UFPR
Solange Maria do Nascimento - UFPR
Thiago Augusto Divardim de Oliveira - IFPR / UFPR
Tiago Costa Sanches - SME – Araucária/ UFPR

EDITORIA: LAPEDUH

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

Coordenadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Email: dolinha08@uol.com.br, inscricoeslapeduh@gmail.com

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

Editoração Eletrônica: Cezar Sousa

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 cinco 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 convite é para a leitura!

Vale destacar neste dossiê, que tem como temática “**Educação histórica e a prática da sala de aula**”, as produções de professores da Educação Básica. Os estudos exploratórios realizados pelos professores assumiram como foco o trabalho com fontes e a aprendizagem histórica, numa perspectiva que considera a forma como crianças e jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado.

O número cinco da **Revista de Educação Histórica** exterioriza o significado da escola como espaço/lugar das pesquisas em Educação Histórica, como também a importância do professor como pesquisador. Evidencia também que, professores e alunos são sujeitos que compartilham experiências em aulas de História, estabelecem novas relações com os saberes históricos por meio de práticas pensadas e realizadas no interior da sala de aula.

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.

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

Maria Auxiliadora M.S.Schmidt

Ana Claudia Urban

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Adriane de Quadros Sobanski
Lidiane Camila Lourençato
Lucas Pydd Nechi
Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Curitiba, abril de 2014.

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH:

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:

- Os artigos terão entre 8 (oito) e 10 (dez) mil palavras.

- Com o texto original deverão ser apresentados título, autor, vinculação institucional, resumo, contendo entre 100 (cem) e 200 (duzentas) palavras, 5 (cinco) palavras-chave, e área –até 3 (três)- na que se inscreve o trabalho.

O título deverá estar em maiúsculas, negritas, com acentos e centrado; os subtítulos em negrito, minúsculas. O nome do autor em itálico e alinhado à direita.

- A titulação e filiação institucional deverão ser colocadas em nota de rodapé com asterisco. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé com asterisco no título.

- 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 2,0 (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. Depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco.

- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parêntesis. Final da sentença – (AUTORIA, data, página) todos dentro do parêntesis.

- A bibliografia deve vir com esse subtítulo no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, observando as normas da ABNT/UFPR.

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. Tipo do trabalho: 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.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
- LEVANDO A SÉRIO A PERSPECTIVA DO OUTRO: COMPREENDENDO A ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA Arthur Chapman	16
DOSSIÊ: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A PRÁTICA DE SALA DE AULA	
- PRÁTICAS DE PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS Beatriz Hellwig Neunfeld & Adriana Senna	29
- CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIVROS DIDÁTICOS: O QUE PENSAM OS JOVENS EM SANTA VITÓRIA DO PALMAR SOBRE A DITADURA MILITAR Dinorah Amaral Matte	40
- ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM BREVE RECONHECIMENTO DAS IDEIAS DOS JOVENS SOBRE ESTUDAR HISTÓRIA Giane de Souza Silva & Magda Madalena Tuma	49
- CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: COMO AS CRIANÇAS APRENDEM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Keli Avila dos Santos	61
- CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: o que o professor ensina é realmente o que aluno quer aprender? Um estudo das narrativas dos alunos Kellen Mendes Freitas	73
- UMA ABORDAGEM LITERÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO Lisiane Sales Rodrigues & Vera Lucia Trennepohl.....	85
- RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, TENDO COMO ÊNFASE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA Luana Ciciliano Tavares.....	95
- VESTINDO MÁSCARA DE CAVEIRA: FONTES DE IML (CURITIBA, DÉCADA DE 1930) E A TEMÁTICA DA MORTE EM SALA DE AULA Marcio Marchioro	105
ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA	
- LITERACIA HISTÓRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: CULTURAS HISTÓRICAS DO ABSOLUTISMO Debora Fernandes & Júlia Silveira Matos	124
- ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE HISTÓRICA Gerson Luiz Buczenko	140
- EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS: UM OLHAR SOBRE O MUSEU COMO FORMA DE APRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO Leandro Hecko	153

- OS JOVENS NAS PESQUISAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Lidiane Camila Lourençato & Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (orientadora).....	163
- NARRATIVAS SOBRE A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA Luíza Vieira Maciel & Clarícia Otto	174
- COMO OS PROFESSORES DE HISTÓRIA APRENDEM HISTÓRIA? Marilsa Casagrande	187

RESUMOS DE DISSERTAÇÃO

- GUSMÃO, Leslie L. P. Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.	197
- CARAMEZ, Cláudia Senra. A aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: perspectivas da Educação Histórica. 128 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.....	199

RESENHA

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. R. Ensinar História. São Paulo: Editora Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula). 200 páginas. Leslie Luiza Pereira Gusmão	200
---	-----

APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica – REDUH – nesta edição nos oferece artigos que apresentam resultados de pesquisas já concluídas ou em andamento acerca do tema ***“Educação histórica e a prática da sala de aula”***.

A Educação Histórica tem enfatizado seus estudos sobre a questão da aprendizagem histórica e, desse modo, diversos pesquisadores vêm realizando investigações que possam contribuir para melhor compreensão da consciência histórica de estudantes e professores, bem como propondo o desenvolvimento de práticas, sobretudo na Educação Básica, voltadas para essa finalidade.

De acordo com Rüsen, o papel da História, voltada para o ensino de crianças e jovens, deve ser regulada por uma cientificidade específica. Rüsen propõe uma relação entre a História enquanto ciência e o ensino dessa disciplina presente nos currículos escolares com a função de compreender os seus fundamentos na vida prática.

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, bem como se torna muito significativo o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino.

De acordo com Schmidt, aos professores não basta apresentar os fatos a serem aprendidos, mas devem auxiliar os estudantes, por meio de um sólido conhecimento de sua ciência de referência, a interpretar, analisar e compreender a importância dessa disciplina em sua vida prática.

Os quinze artigos, os dois resumos e a resenha presentes neste volume podem ser categorizados pelos temas: narrativa histórica; ensino e aprendizagem histórica; ações em busca do desenvolvimento da literacia histórica na sala de aula.

No primeiro artigo, *“Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo a argumentação histórica”*, temos a importante contribuição do professor britânico Arthur Chapman acerca da importância das argumentações de estudantes durante as aulas de História. Chapman descreve estratégias pedagógicas para que os estudantes compreendam o papel de sua argumentação e a forma como podem construí-la.

O trabalho de Beatriz Hellwig Neunfeld e sua orientadora Adriana Senna, *“Práticas de pesquisa nas aulas de História a partir das vivências dos alunos”*, fundamentado na metodologia da História oral, procurou investigar a construção da identidade local. Os resultados obtidos apontaram para a constatação de que os jovens se reconheceram como sujeitos históricos integrantes da história local e global.

A forte presença dos livros-didáticos nas aulas de História e na formação dos estudantes foi o tema para a pesquisa realizada por Dinorah Amaral Matte no artigo *“Consciência histórica e livros didáticos: o que pensam os jovens em santa vitória do palmar sobre a ditadura militar”*. Com um recorte centrado no conteúdo Ditadura Militar, essa professora procurou compreender a narrativa dos estudantes a partir do que aprendem sobre conceitos apresentados por diferentes livros-didáticos de História.

Buscando compreender como os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental aprendem História, a professora Giane de Souza Silva e sua orientadora Magda Madalena Tuma apresentam resultados de pesquisa de Mestrado com o artigo: *“Ensino de história e educação histórica: um breve reconhecimento das ideias dos jovens sobre estudar história”*. Por meio de um questionário aplicado a 34 estudantes, a pesquisa descobriu que para a aprendizagem histórica ocorrer é preciso estes compreendam que o passado está contido no presente, bem como reconhecer o mundo em que vivem.

Ao realizar uma pesquisa com crianças de quatro a cinco anos, Keli Ávila dos Santos, em seu artigo *“Consciência histórica: como as crianças aprendem história na educação infantil”*, por meio do estudo local procurou descobrir como acontece o processo de aprendizagem histórica na educação infantil.

Preocupada em compreender como acontece a aprendizagem histórica dos estudantes, a professora Kellen Mendes Freitas realizou uma pesquisa com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Seu objetivo, a partir de um estudo exploratório, foi investigar a significância histórica e a natureza dos elementos presentes nas narrativas dos alunos, o que resultou no artigo *“Concepções históricas de alunos de 3º ano do Ensino Médio: o que o professor ensina é realmente o que aluno quer aprender? Um estudo das narrativas dos alunos”*.

Unindo Literatura e História, o artigo *“Uma abordagem literária para o desenvolvimento da consciência histórica de jovens do terceiro ano do Ensino Médio”*, a mestrande Lisiane Sales Rodrigues e sua orientadora Vera Lucia Trennepohl, procurou colocar em prática a proposta de interdisciplinaridade com o objetivo de desenvolver a consciência histórica dos estudantes envolvidos.

Incentivando os estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) a pesquisar sobre sua própria História, a professora Luana Ciciliano Tavares utilizou as fontes históricas como ponto de partida. A compreensão sobre a própria História e a forma como se constrói o conhecimento histórico resultou no artigo *“Relato de experiência na educação de jovens e adultos, tendo como ênfase a educação histórica”*.

Com um estudo sobre a morte em diferentes culturas, o professor Márcio Marchioro desenvolveu um projeto de pesquisa com seus alunos a partir de fontes primárias encontradas no Arquivo Público do Paraná, assim produzindo o artigo *“Vestindo máscara de caveira: fontes de IML (Curitiba, década de 1930) e a temática da morte em sala de aula”*. Utilizando documentos do IML da década de 1930, a experiência relatada por esse artigo procurou conciliar um conteúdo específico do currículo escolar com sua atividade enquanto professor pesquisador.

As professoras Débora Fernandes e sua orientadora Júlia Silveira Matos, no artigo *“Literacia histórica nos livros didáticos: culturas históricas do absolutismo”* apontam alguns resultados sobre a importância do livro-didático, entendido enquanto produto de uma época, para a aprendizagem histórica dos estudantes.

Gerson Luiz Buczenko, buscando entender como acontece a formação de uma identidade histórica, utilizou a História da América como ponto de partida para sua pesquisa, a qual resultou no artigo *“Ensino de História da América: percepções sobre a formação de uma identidade histórica”*.

O professor da UFMS, Leandro Hecko, a partir de experiências junto ao Museu Rosa Cruz, situado na cidade de Curitiba, busca apresentar com o artigo *“Educação histórica e museus: um olhar sobre o museu como forma de apresentação do conhecimento histórico”*, como os museus podem colaborar para a aprendizagem e a formação da consciência histórica.

Doutoranda em Educação pela UFPR, Lidiane Camila Lourençato e sua orientadora, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, apresentam no artigo

“Os jovens nas pesquisas do campo da educação histórica” investigação realizada a partir de trabalhos já desenvolvidos sobre a relação entre a condição juvenil, seu contato com diferentes conteúdos históricos e a forma como se relacionam com o passado.

Com o artigo *“Narrativas sobre a cultura africana e afro-brasileira: perspectivas de educação histórica”*, Luíza Vieira Maciel e sua orientadora Clarícia Otto investigaram a compreensão histórica de alunos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira se utilizando da metodologia do Grupo Focal.

Marilsa Casagrande, com o artigo *“Como os professores de história aprendem história?”*, apresenta investigações em andamento referentes a sua dissertação de Mestrado. Tal pesquisa tem como objetivo identificar como os professores que cursam o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) se apropriam do conhecimento de sua ciência de referência.

Neste volume também são apresentados os resumos de duas dissertações de Mestrado defendidas em 2014.

Leslie Gusmão, com a dissertação *“Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio”*, procurou analisar os documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil.

Por sua vez, Cláudia Senra Caraméz defendeu sua dissertação *“Aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da Educação Histórica”*, com a qual procurou identificar a forma como os professores de História da rede municipal de Curitiba se relacionam com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Por fim, este volume da Revista de Educação Histórica apresenta a resenha feita por Leslie Gusmão do livro *“Ensinar História”* das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, importante referência sobre metodologia e prática do ensino de História.

Curitiba, abril de 2014.

Adriane de Quadros Sobanski
Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFPR
Mestra em Educação pelo PPGE/UFPR
Pesquisadora do LAPEDUH

LEVANDO A SÉRIO A PERSPECTIVA DO OUTRO: COMPREENDENDO A ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA¹

Arthur Chapman²

Tradução Lucas Pydd Nechi

RESUMO

Este trabalho discute a natureza da argumentação e seu papel e importância na aprendizagem histórica. O artigo descreve as estratégias pedagógicas desenvolvidas para auxiliar os alunos a compreender o que é uma argumentação, a estabelecer modelos de como os argumentos funcionam e a pensar como os argumentos podem ser avaliados. Estas estratégias são explicadas enquanto estratégias genéricas de pensamento crítico; e o artigo demonstra, então, como elas podem ser aplicadas em contextos de educação histórica. As estratégias descritas objetivam tornar claras para os alunos as relações lógicas incorporadas pelos argumentos, através do uso de analogias e estratégias de aprendizagem ativa. Estas procuram, primeiramente, possibilitar que os alunos representem relações lógicas de maneira concreta e, em segundo lugar, auxiliar os alunos a manipular e explorar estas relações.

Palavras-chave: Educação histórica; aprendizagem histórica; argumentação.

Perspectiva na História / História em perspectiva

A tomada de perspectiva pode significar muitas coisas – e a maioria delas são metafóricas. Literalmente e etimologicamente falando, a perspectiva é uma questão de ótica que diz respeito à forma como as coisas parecem se inter-relacionar em um campo visual relativo à posição de um espectador. Literalmente falando, a perspectiva não desempenha nenhum papel na aprendizagem histórica, já que o conhecimento histórico não possui caráter perceptual: o passado, por definição, não existe e claramente, portanto, não pode ser experimentado, sentido ou visto (Megill, 2007). Metaforicamente falando, é claro, a história tem tudo a ver com perspectivas.

¹ CHAPMAN, Arthur. Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. In: *Educar em Revista*. n. 42, out./dez. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 95-106.

² Docente da Universidade de Londres, desde 2013. Trabalhou na Edge Hill University como professor de Educação de setembro de 2010 a 2013. Antes de ingressar na Edge Hill, Arthur ministrou cursos e pesquisas supervisionadas na história da pedagogia secundária no Instituto de Educação da Universidade de Londres na Faculdade St Martins/Universidade de Cumbria e lecionou história em Surrey e Cornwall

Existem variadas formas nas quais uma 'tomada de perspectiva' pode desempenhar um papel na pedagogia e prática histórica. Tomar a perspectiva de pessoas no passado é comumente referido como "empatia" ou, o que me parece uma formulação muito mais clara, "compreensão racional" (Lee, 2005). Esta forma de tomada de perspectiva envolve tentar "ver" (ou, melhor, conceituar) o mundo da maneira pela qual as pessoas no passado, que pensavam de forma diferente de "nós", conceitualizavam-no. Claramente tal 'compreensão racional' é crucial para a compreensão histórica. Por definição, a ação tem pelo menos duas dimensões - uma física (o que foi feito) e uma mental (o que se pretendia). A menos que nós pretendamos modelar os estados mentais das pessoas no passado, não podemos ter a esperança de captar o que eles fizeram; e se não podemos compreender o que eles fizeram nós claramente não poderemos explicá-lo. (Callinicos, 1988). Outro sentido no qual a tomada de perspectiva desempenha um papel na pedagogia e na prática histórica se relaciona com a multiperspectividade, ou a tentativa de "ver" o passado a partir de um número de "perspectivas" no presente (Stradling, 2003). Mais uma vez, esta é uma questão conceitual - é sobre a compreensão dos diferentes critérios de relevância e significância que pessoas diferentes trazem para a tarefa de construir um sentido sobre o passado.

Parece-me, então, que a tomada de perspectiva envolve necessariamente o pensamento. Não podemos pensar de forma eficaz sem argumentação. A melhor forma para aprimorar nosso pensamento é pensarmos sobre as ferramentas que usamos para pensar, ou, através da metacognição. Este trabalho tem como objetivo fazer uma modesta contribuição para a tarefa de desenvolver a pedagogia da argumentação histórica.

Historia e argumento

História pode ser muitas coisas - é algo que estamos 'em', por exemplo, e falamos dela nos moldando, delimitando e possibilitando nossas opções e assim por diante. A história é também uma estória - histórias são as estórias que contamos a nós mesmos sobre quem somos, de onde viemos e, geralmente, já que você não pode contar uma boa história sobre o passado sem uma visão do que tudo isso significa, para onde "nós" estamos indo (Rüsen, 2005).

A história é mais do que um processo que estamos vivendo e as histórias que contamos sobre o tempo: história é uma disciplina e uma forma de conhecimento. Para contar como conhecimento histórico, as histórias que contamos a nós mesmos devem ter alguma relação com fontes históricas (os arquivos do passado) e as alegações factuais que criamos ao interrogar arquivos (Megill, 2007). Arquivos não falam por si, é claro, e eles têm que ser interpretados. Histórias são feitas e as interpretações são construídas por meio da argumentação histórica. São argumentos que exprimem e estabelecem nossas reivindicações sobre o passado com base em traços de arquivos e reminiscências. Compreender a história não envolve apenas a compreensão de perspectivas, ou a compreensão de conceitos, questões e interesses práticos que as pessoas trazem para o estudo do passado, portanto: compreender história também e inevitavelmente significa compreender a argumentação histórica.

O restante deste artigo descreve duas estratégias de pensamento crítico que considero úteis para ajudar os alunos a pensarem sobre a argumentação histórica. Vou descrevê-los primeiro genericamente (como estratégias de pensamento crítico) e, em seguida, mostrar como elas podem ser aplicadas em um contexto histórico, explorando um exemplo histórico específico.

O que é um argumento?

"Um argumento é uma série conectada de declarações que intencionam estabelecer uma proposição."

Monty Python, Episódio "Argumento" de 1974.

Para pensar sobre argumentação histórica, primeiro você tem que entender o que é uma argumentação. Muitos estudantes não o fazem e pensam que uma argumentação consiste em insultos ou disputas (uma excelente ilustração sobre argumentação como disputa é o episódio do Monty Python citado acima, que é facilmente acessado on-line). Para entender como uma argumentação funciona, você tem que entender as partes constituintes de argumentos e como eles se encaixam. Como podemos fazer os alunos refletirem logicamente?

Uma argumentação, qualquer argumentação, é uma tentativa de estabelecer alguma coisa e esta coisa é chamada de conclusão. A conclusão de uma argumentação pode ser que você deva fazer alguma coisa, que você deva acreditar em algo, que você deva gostar de alguma coisa, que você deva explicar algo de uma forma particular, e assim por diante.

No entanto, argumentos não consistem simplesmente de conclusões: eles também consistem em razões propostas para estabelecer conclusões. Para entender um argumento, portanto, você precisa entender (a) o que ele está tentando estabelecer (ou qual é a sua conclusão), (b) Que razões são oferecidas, a fim de estabelecer tal conclusão e (c) como efetivamente os dois se encaixam (van den Brink-Budgen, 2000).

Razões, Conclusões e Reversibilidade

Um exercício útil que pode ajudar os alunos a entender o que é uma razão e uma conclusão em qualquer argumentação, envolve dividir o argumento em partes. É melhor se os argumentos estiverem literalmente divididos para que as peças possam ser movimentadas e usadas fisicamente para modelar como um argumento é estabelecido. Assim como as peças do argumento, o exercício requer que "palavras de conclusão" ("portanto" e "porque") estejam disponíveis em cartões também. Estas palavras podem ser palavras, ou, ainda melhor, símbolos (ver Figura 1).

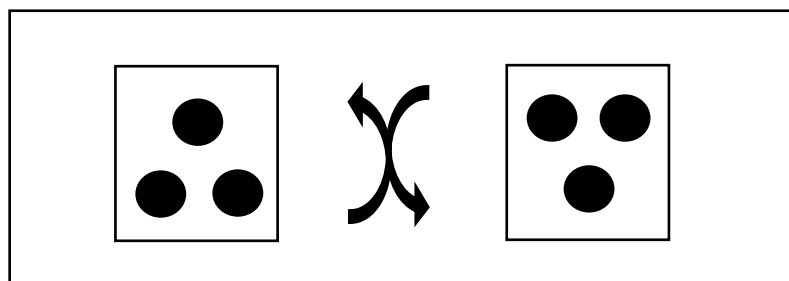
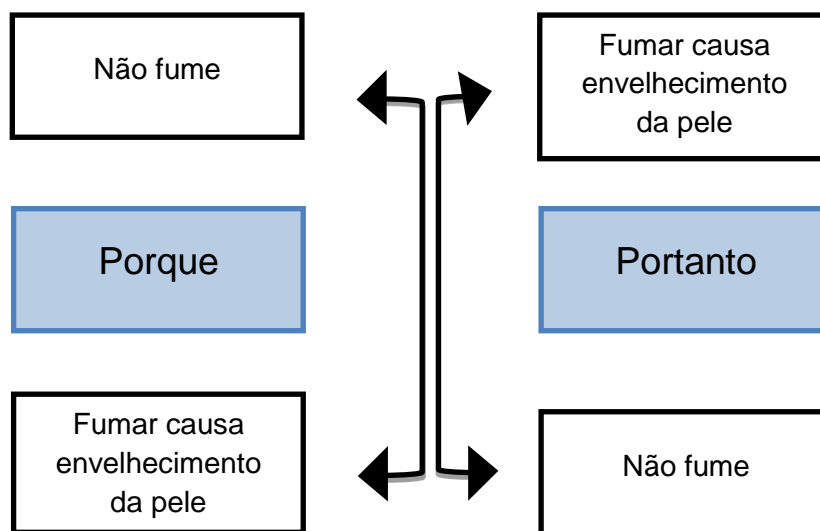


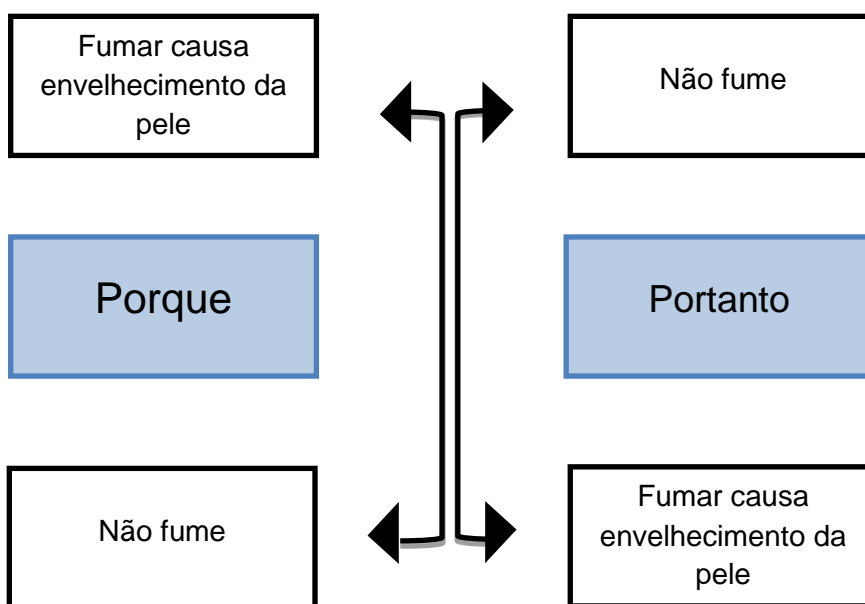
Figura 1 – Símbolos "Portanto" e "porque".

Um cartão pode servir para os dois símbolos e simplesmente ser rodado para alterar seu significado.

“Portanto” e “porque” têm propriedades que os tornam particularmente úteis quando se tenta ajudar os alunos a identificar as conclusões e razões: os termos são reversíveis. Isto é verdadeiro em dois sentidos. Se um argumento funciona assim - X porque Y - então ele também funciona assim - Y, portanto, X. No entanto, isso não se sustenta se você confundir a razão e a conclusão, como mostra o seguinte exemplo.



(A) É notável que isto é um argumento



(B) É notável que isto **não é** um argumento

Figura 2 - reversibilidade, como forma de identificar razões e conclusões.

“Portanto” e “porque” também são reversíveis, literalmente, em forma notacional (o símbolo para “portanto” quando virado de cabeça para baixo torna-se o símbolo de “porque”).

É aparente na Figura 2 (A) que se identificou corretamente a razão e a conclusão. Na versão “portanto” a razão vem em primeiro lugar e a conclusão em segundo e as coisas estão postas ao contrário na versão do “porque” e, mais importante, é evidente que a razão é que, de fato, apoia a conclusão. É evidente que este não é o caso na Figura 2 (B). Este exercício, então, funciona como um processo de descoberta: organizando os cartões e concluindo palavras você pode identificar quando você faz e quando você não tem os elementos de um argumento identificado corretamente.

Conclusões e suposições alternativas

A partir do momento em que os alunos tem clareza sobre o que são de fato a razão (ou as razões) e a conclusão (ou as conclusões) de um argumento, eles podem começar a avaliar o argumento.

Há muitas maneiras de fazer isso e eu vou simplesmente sugerir duas. A primeira é o teste de “conclusão alternativa” e a segunda se refere a detectar e questionar suposições.

Conclusões Alternativas

Se for possível derivar uma conclusão diferente das razões nas quais um argumento se baseia, então, o argumento é claramente fraco. Isso pode ser feito facilmente para o exemplo na Figura 2. Se a única razão para não fumar é que fumar “provoca o envelhecimento da pele” (que claramente não é verdade, apesar de ser a única razão que nos foi dada aqui), então segue-se que não há nenhuma razão para que as pessoas de idade (ou pessoas com pele envelhecida) não devam fumar: eles já têm pele com idade avançada e, portanto, nenhum motivo para se preocupar com a razão dada.

Detectando e Questionando Suposições

As suposições são razões tomadas como certas e não explicitamente expressas em um argumento (Chapman, 2006). Em Inglês a palavra suposição (assume) contém um trocadilho que chama a atenção para o problema com suposições. Uma suposição pode nos fazer de idiotas se não examinarmos e testá-la: a palavra "assume" se divide em "ass-u-me" e, podemos dizer então que "suposições" podem ser lidas como 'fazer eu e você de idiotas'. É fácil fazer os alunos detectar suposições e a seguir apresento um método útil para alcançar este objetivo.

Apresente aos alunos um argumento simples e peça-lhes para:

1. Identificar sua estrutura lógica (Qual é a conclusão e quais são as razões oferecidas para sustentá-la?) e ...
2. Identificar quaisquer suposições que foram feitas. –

A seguir apresento um bom exemplo de um argumento simples que pode ser proveitosamente analisado desta maneira:

Cuidado!

Há um urso polar atrás de você.

É evidente que a conclusão deste argumento é que você deve "tomar cuidado" e a razão que lhe foi dada é que "há um urso polar atrás de você" (van den Brink-Budgen, 2002). O que esse argumento pressupõe, mas não declara? No mínimo uma ou todas as sentenças seguintes são pressupostas - que o urso polar está vivo, que o urso polar pode atacá-lo, que o urso polar está perto o suficiente atrás de você para poder atacá-lo, que não existem obstáculos entre suas costas e o urso polar, que você não está tentando o suicídio, e assim por diante. Algumas ou todas estas razões não declaradas adicionais podem não ser verdade e o argumento pode, portanto, ser muito fraco e sua conclusão pode ser ignorada.

Aplicando a análise de argumentação para a História

Modelando um argumento

A Figura 3 contém material de um documentário da BBC que é muito popular entre professores e alunos no Reino Unido porque tem êxito em apresentar uma interessante e teoricamente embasada introdução à história da Alemanha nazista. A passagem na figura refere-se à Gestapo e também diz respeito a controvérsias históricas sobre como a Gestapo e todo o regime nazista deva ser interpretado. Nesta passagem, um historiador familiarizado com argumentos "estruturalistas" sobre o nazismo apresenta o seu caso. O documentário tem a vantagem de apresentar o argumento de uma forma muito clara e simples que permite ter os seus pressupostos e sua lógica investigada.

Narrador:

"Apenas recentemente os arquivos [da Gestapo] [em Würzburg] foram estudados e um retrato surpreendente emerge de como a Gestapo realmente funcionava. Para começar, longe de haver um oficial da Gestapo em cada esquina, havia apenas 28 funcionários da polícia secreta para a região inteira de Würzburg, com quase um milhão de pessoas."

Historiador (Professor Robert Gellately): "Eu acho que a Gestapo não poderia ter operado sem a cooperação dos cidadãos da Alemanha. Por isso, quero dizer que realmente teria sido estruturalmente impossível para eles fazê-lo. Simplesmente não havia funcionários da Gestapo suficientes para todos. Algo em torno de 80 a 90% dos crimes que foram relatados à Gestapo foram denunciados por cidadãos comuns. A principal tarefa para a Gestapo estava seria a de categorizar as denúncias. Esta parece ter sido a sua preocupação."

Rees (1997)

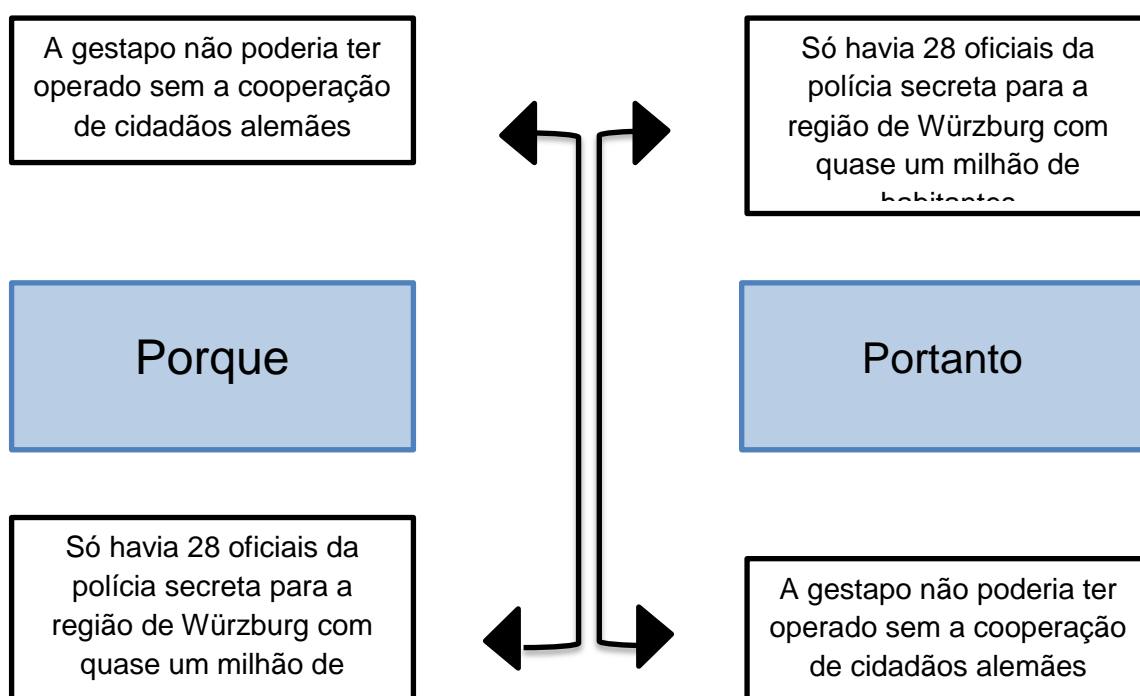
Figura 3 - Um argumento sobre a Gestapo: narração de um documentário.

Esta curta passagem contém um grande número de suposições e estas são modeladas na Figura 4.

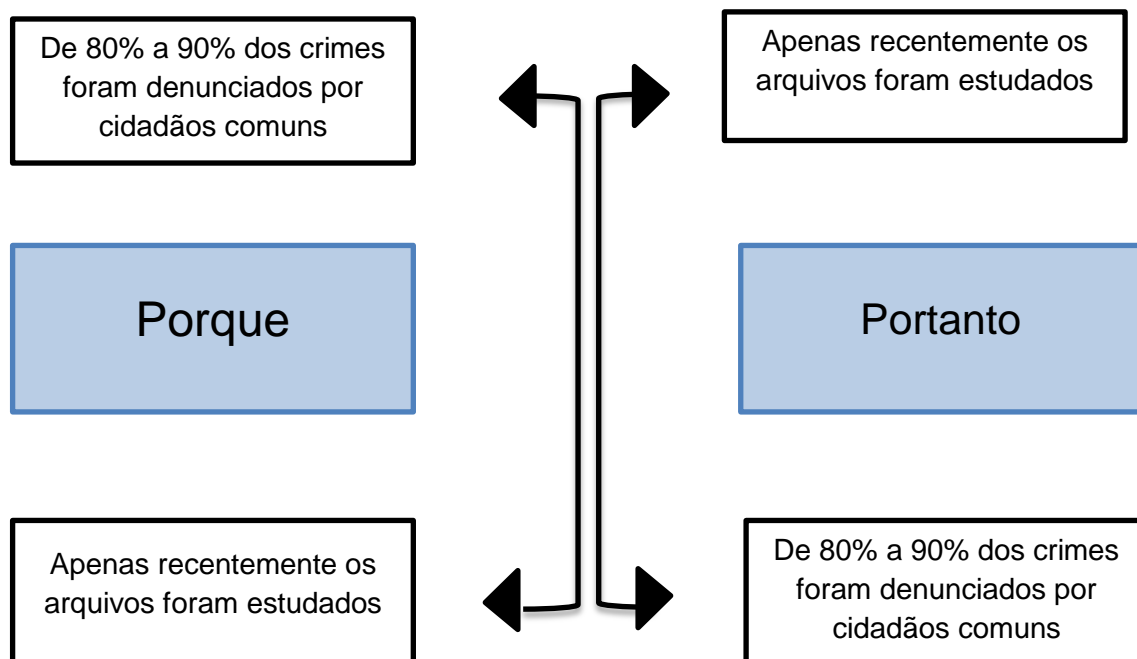
1. Apenas recentemente os arquivos da Gestapo em Würzburg foram estudados
2. Uma imagem surpreendente de como a Gestapo operava em Würzburg emerge quando os arquivos são estudados.
3. A Gestapo possuía poucos
4. Havia apenas 28 funcionários da polícia secreta para toda a região de Würzburg de quase um milhão de pessoas.
5. A Gestapo não poderia ter operado sem a cooperação de os cidadãos da Alemanha
6. Não havia funcionários da Gestapo suficientes para todos
7. Entre 80-90% dos crimes que foram relatados à Gestapo vieram de denúncias de cidadãos comuns
8. A principal tarefa para a Gestapo era categorizar as denúncias

Figura 4 - As suposições contidas no documentário.

Se as suposições na Figura 4 são cortadas e se cartões das palavras para "portanto" e 'porque' são disponibilizadas, os estudantes podem rapidamente progredir tentando descobrir quais destas declarações deve ser a conclusão.



(A) É evidente que este é um argumento.



(B) É evidente que isto não é um argumento

Avaliando o argumento

A Figura 5 (A) contém um resumo justo de um argumento chave feito pelo Professor Gellately neste filme (é importante notar que, como seria de esperar com um filme, os argumentos são simplificados aqui). Como pode o argumento ser aferido? São possíveis conclusões alternativas e que suposições, se houverem, são feitas?

É claro que muita coisa está sendo presumida neste argumento. Assume-se, e isso me parece ser uma fraqueza fundamental na argumentação, que era de comum conhecimento na época que havia apenas 28 Gestapo na região em questão. Esta parece ser uma suposição bastante fatal para se fazer (sem que se ofereça evidência adicional), dado que a Gestapo era, por definição, a "polícia secreta do estado" e uma organização cujas listas de adesão não estavam no domínio público. Pode-se igualmente concluir que não podemos dizer nada sobre o conhecimento do 'alemão médio' sobre a dimensão da Gestapo simplesmente com base no que sabemos agora sobre o tamanho real da força policial. Na verdade, talvez queiramos dizer que a Gestapo era claramente muito eficaz, com efeito, aterrorizando as pessoas: um ponto-chave sobre terror é que envolve o desconhecido e o medo do desconhecido. Outras suposições também foram feitas.

Qual, por exemplo, é a definição assumida de "cooperação" aqui? Podem dizer que eu coopero com você, se eu concordar com o que você me pedir para fazer (ou o que eu acho que você espera que eu faça) por medo ou seria outra palavra, melhor do que cooperação, seria mais apropriada para as minhas ações?

A Figura 6 contém exemplos de estudantes de 18-19 anos, pensando sobre essa questão a partir de grupos de alunos que foram ensinados a pensar criticamente sobre argumentação histórica.

Exemplo 1 (entrevista de um estudante)

Bem, evidência pode ser interpretada de diferentes maneiras, por exemplo, a Gestapo na Alemanha era de numero reduzido e algumas pessoas poderiam dizer que eles ainda sim poderiam aterrorizar porque há pessoas nos campos, mas Gellately disse também que eles não podem porque é estruturalmente impossível. As pessoas têm opiniões diferentes e irão interpretar evidências de diferentes maneiras para que suas opiniões possam ser diferentes. (Chapman, 2009, p.166)

Exemplo 2 (estudante em um debate online)

É claro que os nazistas exerciam terror, embora a evidência sugira que ela foi aplicada apenas quando absolutamente necessário, com o consentimento do povo, uma vez que não teria sido estruturalmente possível sem a sua aprovação. Gellately comentou que em algumas áreas da Alemanha, havia tão poucos como 32.000 Gestapos para uma população de milhões de pessoas; portanto, sem as denúncias de alemães comuns em torno de 80% das prisões por parte da Gestapo não teriam sido feitas... (Cooper e Chapman, 2009, p.141)

Exemplo 3 (estudante em um debate online)

É claro que o Estado nazista operava sob um sistema de terror, implementada desde o início com Hitler. A natureza opressiva da força policial no interior do estado nazista também levou a um clima de medo. Como Michael Burleigh descreveu, "o terror tanto neutralizava adversários políticos como reprimia a população em geral através de uma insegurança infiltrada". Embora se possa argumentar que as denúncias são um exemplo de consentimento para com o Estado nazista, isso é altamente improvável. Denúncias são claramente um exemplo do povo alemão se escondendo das autoridades nazistas, é provável que um 'cidadão alemão comum' acreditava que, denunciando aos vizinhos em torno deles, eles seria inocentado de qualquer suspeita e que não seria preso e enviado para campos de concentração. (Cooper e Chapman, 2009, p.141)

Figura 6 - Argumentos dos estudantes sobre a Gestapo.

É evidente, no primeiro e últimos exemplos na Figura 6, eu acho, que esses alunos estão conscientes de que as suposições são feitas em argumentos históricos

e que estes pressupostos são abertos a questionamentos. O primeiro aluno vê que são possíveis suposições diferentes. O último aluno é claramente capaz de ir além dessa posição, para começar a se envolver criticamente com a perspectiva representada por argumentos como os de Gellately e desenvolver argumentos alternativos baseados em pressupostos diferentes.

O ponto chave para tomarmos nota sobre todos esses exemplos dos estudantes, acredito, é que eles entendem claramente que a história envolve argumentação. O primeiro estudante observa que diferentes conclusões podem ser tiradas a partir dos mesmos dados. O segundo aluno simplesmente rearticula o argumento de Gellately. O terceiro aluno faz mais do que os outros dois e desafia ativamente conclusões que foram tiradas a partir dos dados e oferece suas próprias conclusões alternativas.

Conclusões

A história está mal servida se os alunos tratarem-na como uma mera questão de opinião. Claro que devemos respeitar as opiniões de outras pessoas, mas se suas reivindicações sobre o passado e as minhas reivindicações sobre o passado são simplesmente tratadas como opiniões que possuam a mesma validade, então, parece-me, que a história está sendo banalizada.

Levando a sério a história envolve a compreensão de que a história trata de argumentações. Você pode ter direito à sua opinião, mas não há nenhuma razão pela qual eu deva respeitar o seu argumento. Eu devo, evidentemente, respeitar o seu direito de argumentar e a única forma de respeitá-lo verdadeiramente é discutir contigo de uma forma focada e lógica. Em pelo menos um sentido, tomar a perspectiva do outro a sério deve significar estar preparado para analisá-lo de forma robusta e desafiá-lo através de meios lógicos. Espero que as idéias que foram propostas aqui possam fazer algo para capacitar os alunos a desenvolver argumentos. A proposta só irá realmente ter sido bem sucedida, no entanto, se minhas suposições forem detectadas e os meus argumentos forem desafiados. Isso, é claro, é a forma como a disciplina de história prospera e, por vezes, avança.

REFERÊNCIAS

CALLINICOS, A. Making History: Agency, Structure and Change in Social Theory. Cambridge: Polity Press, 1988.

CHAPMAN, A. 'Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13'. Teaching History 123, 2006, pp.6-13.

CHAPMAN, A. Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts. Unpublished EdD Thesis, Institute of Education, University of London, 2009.

COOPER, H. AND CHAPMAN, A. (Eds.) Constructing History 11-19. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington: Sage

LEE, P. J. 'Putting principles into practice: understanding history', in M.S. Donovan and J.D. Bransford (Eds.) How Students Learn: History in the Classroom. Washington DC: National Academies Press, 2005.

MEGILL, A. Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

REES, L. The Nazis: A Warning from History. London: BBC, 1997.

RÜSEN, J. History: Narration, Interpretation, Orientation. New York and Oxford: Berghahn Books, 2005.

STRADLING, R. Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers. Council of Europe van den Brink-Budgen, R. (2000) Critical Thinking for Students. Oxford: How to Books van den Brink-Budgen, R. 'The creativity of critical thinking,' Teaching Thinking, Spring 2002, 2003, pp.28-32

ARTIGOS TEMÁTICOS

PRÁTICAS DE PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS

Beatriz Hellwig Neunfeld³

E-mail: biahneunfeld@hotmail.com.

Adriana Senna⁴

E-mail: adrianasenna@vetorial.net

RESUMO:

A História da população de São Lourenço do Sul está fortemente ligada à cultura pomerana, cuja língua ainda é falada, inclusive entre os alunos nas escolas. A presente pesquisa se desenvolveu no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, com alunos do Ensino Médio na disciplina de História. Dentro do conteúdo programático da Era Vargas, campanha de nacionalização e proibição das línguas estrangeiras que atingiu a população local, onde muitos dos familiares dos alunos foram proibidos de falar a língua pomerana. A abordagem da história local instigou muito os alunos que motivados participaram do processo de pesquisa histórica, com a utilização da História oral, realizaram entrevistas com familiares e pessoas da comunidade. A pesquisa contribuiu para a construção identitária dos jovens que se reconheceram como sujeitos históricos integrantes da história local e global.

Palavras-chave: Ensino e pesquisa Histórica, História local, História Oral.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um pouco do trabalho realizado com os alunos sobre a História local. Na cidade de São Lourenço do Sul a cultura pomerana se destaca devido à grande presença de descendentes dos imigrantes Pomeranos que vieram para a região ainda no século XIX. A partir dessa perspectiva, empreendemos um trabalho junto aos alunos do Ensino Médio na disciplina de História, promovendo a reflexão dos aspectos identitários da história local. Com a utilização da história oral, os alunos realizaram entrevistas e produziram as suas narrativas registrando as impressões sobre a identidade, às histórias de vida dos

³ Graduada em História Licenciatura pela UNOPAR; aluna do Mestrado Profissional em História –PPGH/FURG (2013).

⁴ Mestre em História do Brasil, Doutora em História Ibero-americana, ambos pela PUCRS. Professora do PPGH/FURG.

alunos e seus familiares e a cultura local. Como instrumento metodológico, utilizamos a produção de material didático para ensino da história local, visando construir uma linguagem próxima dos alunos. Assim, dentro do conteúdo programático da Era Vargas, iniciou-se a proposta de registro da história local a partir de oficinas de história oral com os alunos, procurando habilitá-los para, através de entrevistas, reconstruírem e conhecerem a história da imigração pomerana para a localidade. Dessa forma, os alunos com as pesquisas e entrevistas com familiares e vizinhos desenvolveram uma reflexão que ultrapassa o conhecimento parcial de informação que além de promover e instigar a curiosidade sobre a história local deu-lhes o conhecimento e sentimento de pertencimento a História.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE

O ensino de História no Brasil já passou por várias mudanças. No período da Monarquia e da República tinha-se como proposta a construção da nacionalidade brasileira, o amor à pátria e à nação. Não havia interesse, por parte da sociedade dominante, em esclarecer as diferenças culturais dos vários povos que compuseram essa riqueza de diversidades que temos aqui presente.

Pautava-se, unicamente, em criar uma identidade da nação, resultante da colaboração do branco colonizador, do negro e do índio. Todos vivendo harmoniosamente, sem conflito, em prol da construção da nação brasileira. Fica evidenciado o que deveria ser ensinado e o que deveria ser excluído, ou silenciado. (FREYRE, 1970, p. 310).

Atualmente vivemos no país um amplo processo de debates sobre a valorização da diversidade que compõe a nação brasileira e o ensino da diversidade na sala de aula. No documentário "O Povo Brasileiro", do antropólogo Darcy Ribeiro, onde ele conta a História sócio-econômica do Brasil da época dos desbravados índios rumo aos tempos modernos afirma que é necessária a reflexão do que é ser brasileiro para encontrarmos a nossa identidade.

Os debates que estão ocorrendo em larga escala sobre a diversidade devem contribuir para que as diferentes culturas se conheçam e se aceitem umas as outras e dessa forma unir as pessoas para que convivam em respeito sem criar à falsa ideia de que uma cultura é superior ou inferior à outra. De acordo com Trindade

(2008, p.10) “estamos imersos nos perigos das armadilhas de um mundo que tende a negar a diferença, estabelecendo padrões de normalidade excludente, normas padronizadas, etiquetadas, estereotipadas, planificadas, que hierarquizam as diferenças, o humano”.

Os educadores têm o compromisso e também o grande privilégio de contribuir para sociedade através da educação. Todas as disciplinas que compõe o currículo escolar têm esse compromisso, mas a disciplina de História tem este privilégio em especial, pois o ensino de História que estiver comprometido com a análise crítica da diversidade pode contribuir com as lutas da sociedade, como podemos verificar através de (Fonseca, 2003, p.96) ao defender que “somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz”. Pois afinal, a disciplina de História tem a finalidade de levar o homem a conhecer a si próprio e o meio em que está inserido e os educadores devem estar cientes da sua responsabilidade nesse processo.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

De acordo com a Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB art. 26 § 4º “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

No Brasil já se viveu vários períodos em que as diversidades étnicas não eram aceitas e muito menos respeitadas. É importante a valorização da história e da cultura de cada povo para recuperarmos a autoestima e a identidade que muitas culturas e povos perderam no Brasil. Com o povo pomerano não é diferente, esse grupo que sempre acaba sendo colocado como sendo também descendente de imigrantes alemães, mas que difere deste último principalmente na língua falada que é o pomerano e também em vários outros aspectos culturais mesmo assim ocorrem muitas dúvidas sobre as diferenças desses dois grupos até mesmo em pesquisas e estudos científicos é percebido em muitos autores que colocam os dois grupos como sendo iguais, os pomeranos com os alemães. É necessária a realização de mais

pesquisas e estudos para esclarecer esse assunto. O povo pomerano foi introduzido no Brasil como imigrante pelo governo no século XIX e a sua cultura preservada existe ainda hoje em várias regiões do país. O Brasil, e especialmente estados como Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina guardam as maiores comunidades de falantes pomeranos do mundo.

Muitos vivem e preservam a sua cultura e principalmente a língua, a qual, em muitos casos os jovens infelizmente têm vergonha de falar, porque aprenderam ser uma língua inferior a outras línguas ou então muitos acreditam que ela não é reconhecida como língua, mas apenas um “dialeto pomerano”.

Os pomeranos, assim como outros descendentes de imigrantes no governo Getúlio Vargas, foram proibidos de falar a sua língua e eram perseguidos. As famílias do grupo de São Lourenço do Sul, com medo se escondiam no mato, levando a literatura e outros pertences. As pessoas que falavam a língua pomerana eram obrigadas a falar somente em português, mas a maioria não havia aprendido a falar o português e sim somente a língua materna. A Campanha de Nacionalização não descaracterizou o grupo ético que continuou falando a língua pomerana que permanece viva até hoje entre o grupo e seus descendentes. A língua pomerana além de caracterizar a sobrevivência do grupo também é o meio de transmissão de valores culturais. Embora tenha sido muito complicado para todo o grupo pomerano o fato de não aprenderem a falar a língua portuguesa o que acabou criando o isolamento, distanciamento, e até mesmo o atraso econômico do grupo pomerano em relação a outros grupos brasileiros.

Já existem algumas pesquisas, e, trabalhos que estão sendo realizados para recuperar a história desse povo que também compõem o povo brasileiro assim como tantos outros. É através do autoconhecimento que podemos compreender a diversidade humana e mais do que isso conceber a unidade do múltiplo, conforme nos esclarece MORIN (2003, p. 312), “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”.

Somente podemos ser um povo que tem respeito pelas diferenças quando aceitarmos uns aos outros como iguais. Infelizmente ainda temos muito a avançar neste processo de aceitação do diferente e da valorização das culturas em suas

mais diversas formas aqui existentes. Mas isso é possível através do conhecimento e da educação. E esta educação e valorização das culturas devem servir para nos conhecermos, identificarmos e aceitarmos todos como brasileiros que somos mesmo sendo ou vindo dos mais diferentes lugares do mundo.

3. BREVE HISTÓRICO DO CONTEÚDO TRABALHADO NA SALA DE AULA.

Durante o Estado Novo, Vargas instituiu um conjunto de ações que visavam minimizar as tradições culturais e linguísticas dos imigrantes em solo brasileiro. As medidas usadas no período do Estado Novo do governo Vargas foram marcadas pela construção da identidade nacional conforme podemos verificar na obra do professor do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Pelotas /UFPEL, José Plínio Fachel, que destaca em seu livro *As violências contra alemães e seus descendentes, 2002*, os ataques que faziam parte de articulações realizadas pela Liga da Defesa Nacional e, claro, integravam um processo de nacionalização desencadeado pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, desde 1937. O projeto de nacionalização de Getúlio Vargas de “um só povo, uma só língua, e uma só religião” acentuou-se a partir de agosto de 1942 e trouxe impactos diretos também ao setor da educação. Barbosa destaca que, além do desenvolvimento do nacionalismo, o governo procurava integrar as populações de imigrantes através da força e persuasão. “A persuasão ficou por conta das escolas, dos meios de comunicação, da legislação. E a força foi usada nas ações policiais, nas prisões e deportações” (Barbosa, 1987, p. 133). Esse processo também afetou diretamente os descendentes de imigrantes pomeranos e é interessante observar que esse grupo não tinha ligação nenhuma com os alemães, mas que foi também perseguido nesse período. “A Segunda Guerra Mundial foi um conjunto de confrontos entre nações imperialistas, onde os conflitos de classes internos foram sublimados pelas lutas étnico-culturais.” (FACHEL, 2002, p. 24).

Ainda conforme FACHEL, 2002, p. 235 “A ditadura do Estado Novo, que inicialmente impunha um modelo de nacionalismo xenofobista e que, após julho de 1941, se subordinou à ideologia do pan-americanismo” todos esses fatores contribuíram para o desencadeamento das perseguições aos descendentes de estrangeiros e imigrantes no Brasil. Em agosto de 1942, em muitas cidades do país

que tinham habitantes descendentes de imigrantes, como, por exemplo, Pelotas/RS, as ruas da cidade foram tomadas por uma turba enfurecida, que atacou violentamente as casas comerciais e até mesmo a igreja da comunidade evangélica alemã foi queimada em seu interior⁵.

O comando da sala de aula retirado da mão dos descendentes de imigrantes que até então tinham aulas nas comunidades, os professores passaram a servir de informantes do governo sobre o comportamento dos alunos e ampliaram um processo que já ocorria em diversos pontos do Estado, ainda antes de o Brasil integrar os países Aliados, na segunda Guerra. “As crianças que manifestavam estar muito ligadas à cultura familiar, eram retiradas de suas famílias, em um processo compulsório, e levadas Porto Alegre”, conta a mestre em História Vanessa Lemos (2012, p. 3). Quem ajudava no processo de informação dos alunos que não falavam português, eram os próprios professores, conforme encontramos em FACHEL (2002, p.117) “Autoridades educacionais, informadas por professores e alunos, denunciavam à polícia aqueles que ainda não falavam o português e não participavam de manifestações ‘patrióticas’, sendo coagidos para tal”. Além de informantes os professores também ajudavam na realização das caravanas para Porto Alegre conforme citação abaixo.

As professoras foram importantes na realização das caravanas dos coloninhos (uma das estratégias empregadas na campanha de nacionalização). Elas faziam listas dos alunos que resistiam à nacionalização para participarem das caravanas na Semana da Pátria (BASTOS, 2005, p. 55).

Esse processo espalhou dor entre pais e filhos, separados a força. Os estudantes ficavam em média, por uma semana na capital do Estado, em geral, na residência de famílias luso-brasileiras, da elite, que se sentiam honrados em ensinar às crianças a como ser um cidadão modelo. “Eles passavam por um processo intensivo de como amar o Brasil, de como enxergar o “progresso” do país”. E nesse vaivém, os pequenos desembarcavam em Porto Alegre rotulados de “coloninhos” e voltavam para casa com o selo de “gauchinhos”.

Os livros didáticos de História procuraram e procuram ainda construir uma memória oficial, onde têm vez os “grandes homens” das classes

⁵ Este fato histórico foi publicado pelo o Jornal Diário Popular no dia 24 de agosto de 2012. . A reportagem é de: Michele Ferreira. Disponível em <http://www.diariopopular.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?id=6¬icia=56451>.

dominantes, o nacionalismo, e onde os conflitos sociais são omitidos ou atenuados. O professor se tiver uma formação teórica e política sólida, poderá trabalhar as limitações do LD. Em síntese, o livro didático deve ser compreendido apenas como um elemento do processo de ensino-aprendizagem escolar. O seu efeito real, positivo ou negativo, não está apenas no seu conteúdo, mas também no modo de utilizá-lo. (DAVIES, 1991, p.1).

Como os livros didáticos não contemplam a história local faz-se necessário a produção de material didático próprio que contemple a história local que faz parte da história de vida dos alunos e que está presente nas suas vivências.

AS NARRATIVAS DOS ALUNOS NA AULA DE HISTÓRIA

A presente pesquisa desenvolvida na sala de aula na disciplina de História, utilizando a História Oral na História local. Com alunos 3º ano do Ensino Médio/Matutino da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Rodolfo Bersch que está situada na localidade da Boa Vista no 6º Distrito do Município de São Lourenço do Sul/RS. A escola atende alunos do interior do município (filhos de agricultores) nos turnos da manhã, tarde e noite.

O desenvolvimento do trabalho tomou como base as orientações do PPP da Escola que visa desenvolver competências e habilidades para que o aluno tome consciência do lugar que ocupa na sociedade refletindo criticamente sobre as múltiplas relações entre passado e presente.

O principal procedimento que foi utilizado nesta pesquisa e produção de material didático para sala de aula é a história oral como forma de valorização das memórias e recordações de indivíduos, é um método de recolhimento de informações através de entrevistas com pessoas que vivenciaram o tema abordado.

[...] o maior desafio da história oral [...] é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas sim em meio a vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado (NEVES, 2003, 27-38).

Entre os habitantes do município de São Lourenço do Sul e principalmente os descendentes de pomeranos que compõe 80 % da população é muito forte a

utilização da tradição oral e a história oral está aí para contribuir no registro da história pois como encontramos em DECCA, 1998;

(...) às vezes, temos a impressão de que a história procura se comunicar, nesse seu retorno à narrativa, como este seu elo perdido, que é a tradição dos relatos orais que tiveram e ainda tem grande significado para a manutenção das memórias coletivas. Narrar é uma maneira que nossa cultura encontrou de lidar com o tempo e com o anunciado retorno da narrativa, talvez seja um sinal de uma reorientação das relações entre passado, presente e futuro. (DECCA, 1998, p. 24).

Durantes as aulas dos estudos programáticos do período da Era Vargas com a abordagem a questão Histórica da proibição das línguas estrangeiras na campanha de nacionalização de Vargas. Os alunos todos descendentes de imigrantes europeus – Pomeranos logo se deram conta de que os avôs contavam esse fato histórico da proibição da língua pomerana e alemã a qual eles falavam. Na sala de aula são comuns entre os alunos os diálogos em língua Pomerana herança que eles trazem de seus antepassados e está presente no dia a dia das suas famílias. Os alunos ficaram instigados a pesquisar e conhecer mais sobre o contexto Histórico, pois reconheceram que essa também era a história deles e de seus antepassados e mais do que isso eles perceberam que faziam parte da história que estava sendo abordada na sala de aula. Muitas vezes a História que está sendo estudada parece tão distante da vida dos alunos que eles acabam não se interessando pela mesma por não se identificarem e por não despertar a curiosidade dos alunos. O conhecimento histórico instigou a pesquisa e o questionamento dos alunos do que ocorreu lá no ano de 1942 de que forma envolveu e refletiu na realidade da sua história de vida e a dos seus familiares ou da comunidade em que vivem uma vez que os acontecimentos relatados nos livros didáticos em muitos casos se não for bem trabalhado parece ocorrer em épocas, lugares e territórios tão distantes da realidade de vida dos alunos.

Os alunos realizaram uma entrevista com uma pessoa da família ou comunidade, vizinho, amigo, que tenha vivenciado o fato histórico foi solicitado aos alunos que na escolha dos entrevistados levassem em consideração a idade (pessoa com idade em torno de 80 anos ou mais), a lucidez, o comprometimento com a veracidade histórica.

Após a realização da pesquisa e entrevista por parte dos alunos com as pessoas da comunidade e muitos desses com familiares, surgiram os relatos das experiências através da transmissão do saber histórico por parte dos depoentes que

contaram as suas histórias de vida no levantamento da história oral. A entrevista foi colhida de modo oral e registrada por escrito pelo entrevistador. Foi realizado na sala de aula um seminário avaliativo no qual os alunos apresentaram a entrevista que realizaram relatando os fatos históricos levantados. Os alunos produziram narrativas históricas nas quais apresentam as suas percepções da História local. Investigar as fontes do passado permitirá aos alunos esse reconhecimento no presente, dando-lhe sentido como encontramos em SCHMIDT, 2010;

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. (SCHMIDT, 2010, p. 57).

As narrativas históricas dos alunos e as pesquisas de História Oral auxiliaram a produzir a identidade coletiva e pessoal, contribuindo na construção de sujeitos críticos e reflexivos. “Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda a sua continuidade” (CERRI, 2011. P. 32).

Conforme podemos constatar em Rüsen as narrativas históricas podem orientar a vida prática através do tempo. A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia [...] a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. (Rüsen, 2006).

Trabalhar desta forma na sala de aula foi muito bom e produtivo; os alunos se sentiram motivados e se empenharam em fazer as pesquisas e principalmente gostaram de fazer os estudos históricos por se identificarem com o contexto histórico que se aproxima do presente de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a disciplina em que o foi trabalhado a produção do material didático é o de História e que um dos maiores objetivos dessa ciência é fazer pensar, criar espaços de interlocução e análise crítica esse objetivo foi alcançado tendo em vista que apontou novos caminhos para pesquisar a história local com a utilização da história oral. E desenvolveu nos alunos um espírito de reflexão crítica, de valores sociais que ultrapassem o simples conhecimento parcial

de informações. A História tornou-se dessa forma atrativa, chamativa e divertida e a verdadeira ciência dos homens do tempo porque os alunos se viram com participantes da História. A realização da pesquisa com familiares ou pessoas da comunidade onde vivem fez com que os alunos instiguem a curiosidade para saber mais sobre o assunto além de envolver-se dentro do contexto histórico dando-lhes o sentimento de pertencimento histórico e nacional.

A nação brasileira é de uma diversidade riquíssima, que forma a sua identidade. Na história local não é diferente, existe uma diversidade muito grande que está presente na identidade da cultura do povo lourenciano. Enfim, a história local do município é muito diversificada e que propicia um trabalho ramificado em várias áreas do conhecimento, fazendo com que essa interdisciplinariedade solidifique a sua identidade. E é através da educação que está o caminho para podermos vencer os preconceitos que infelizmente ainda existem e enfraquecem a história local. Uma educação comprometida com a igualdade e o respeito mútuo das diferenças pode valorizar e aproximar os grupos e promover o crescimento e reconhecimento cultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. **Estado Novo e Escola Nova: práticas políticas de educação no Rio Grande do Sul - 1937 a 1945**. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 1987.

BASTOS, M.H.C. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

DAVIES, Nicholas. **O Livro Didático de História do Brasil: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?** Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1991 (Dissertação de Mestrado em Educação).

DECCA, Edgar Salvadori de. **Questões teórico-metodológicas da história**. In SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FACHEL, J.P.G. **As violências contra alemães e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: Ed. UFPel, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

Jornal **Diário Popular** acessado em 30/08/12 no link do site <http://www.diariopopular.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?id=6¬icia=5645>
1 Reportagem de Michele Ferreira.

LEMOS, Vanessa dos Santos. **Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo em Pelotas**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Link do site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 16/11/2012.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 2ª edição, trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NEVES, L. A. **Memória e história: potencialidades da história oral**. ArtCultura, Uberlândia, nº 6, 27-38, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. DVD de 280 minutos. Gravadora Versátil. Brasil, 2005.

RÜSEN, JÖRN. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Ponta Grossa - PR, Revista PRAXIS Educativa, v. 1, nº 2, p. 07-16, jul-dez, 2006.

RÜSEN, JÖRN. **Teoria da história**. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica. Brasil: Unb, 2001a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.

SEYFERTH, Giralda. **Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão imigratória no Brasil**. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite. **Região e nação na América Latina**. Brasília: Editora da UnB, 2000. p. 81-109.

TRESSMANN, Ismael. **Bilingüismo no Brasil: o caso da comunidade pomerana de Laranja da terra**. Associação de Estudos da Linguagem (ASSEL-Rio). UFRJ. Rio de Janeiro, 1998.

TRINDADE, Azoilda Lorretto da. **Educação-diversidade-Igualdade: Num tempo de Encanto pelas Diferenças**. Revista Fórum Identidades. Ano2, volume 3. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Jan-jun de 2008.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIVROS DIDÁTICOS: O QUE PENSAM OS JOVENS EM SANTA VITÓRIA DO PALMAR SOBRE A DITADURA MILITAR

Dinorah Amaral Matte⁶
dinorahmatte@yahoo.com.br

RESUMO:

Os livros didáticos são inegavelmente, como afirmados por tantos autores, recursos presentes de forma central na maior parte das salas de aula de todo o país. A partir dessa percepção, em nossa prática no ensino de História nos anos de 6º a 9º do ensino fundamental, analisamos que em vários títulos de livros didáticos é possível ainda perceber a valorização dos grandes vultos históricos, a pouca significância para a participação do povo e das camadas ditas populares na construção da história. Dessa forma, no presente trabalho exporemos nossa pesquisa sobre como os alunos da 8ª série do ensino fundamental, da rede de Educação Básica de Santa Vitória do Palmar, narram sua compreensão da história e processo vivenciado no Brasil, chamado de Ditadura Militar, especialmente através do apresentado no livro didático. O foco desse trabalho foi perceber que narrativas e compreensão esses jovens desenvolveram sobre o que foi a Ditadura Militar no Brasil e quais seus efeitos sociais, como repressão, violência e censura. Com vistas a perceber como se estabelecem as experiências de compreensão histórica e consciência histórica dos alunos a partir do contato com diferentes livros didáticos de história utilizados em sala de aula, tanto os atuais, como os utilizados entre os anos de 1970, com vistas a problematizar tal recurso enquanto fonte histórica.

Palavras-chave: Consciência Histórica, Livro Didático, Experiência.

1. Considerações iniciais

É um dos deveres da escola e do professor de História permitir aos jovens educandos o acesso às informações e consequente reflexão dos temas históricos abordados em sala de aula. A formação de uma sociedade crítica parte da análise dos acessos formativos as quais tiveram contato. Sendo assim, o olhar que estes desenvolvem sobre determinado tema é influenciado pelas circunstâncias em que o passado foi apresentado a eles, podendo ter uma postura apenas contemplativa ou desenvolver uma consciência histórica e consequentemente a utilização dos saberes históricos para orientação da vida prática, como bem discorreu Jörn Rüsen (2010).

Nessa direção, o livro didático como ferramenta pedagógica, se converte em um tipo de mídia massiva no Brasil, devido ao Programa Nacional do Livro Didático

6 Professora da rede de Educação Básica em Santa Vitória do Palmar, mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem – Mestrado Profissional, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de História, sentido e narrativas, coordenado pela Profª. Júlia Silveira Matos.

– PNLD que rege nacionalmente o processo de aquisição, por parte do Estado, e veiculação dos livros didáticos. Portanto, percebe-se que o livro didático, ou como muitos chamam, o manual escolar é uma das primeiras formas de acesso ao conhecimento histórico que a maioria dos jovens e a população brasileira têm contato. Dessa forma, ao adotar determinado livro em detrimento de outro o professor pode estar seguindo uma tendência pessoal, mas mesmo sendo consenso que não se pode ensinar aquilo que não se acredita, é pertinente que além do livro utilizado pelo professor em sala de aula o educando tenha acesso a outras fontes de informação sobre os temas abordados. A partir dessa compreensão, o estudo apresentado nesse artigo tem como fundamento um trabalho iniciado em sala de aula. Este se centrou no objetivo de, através de uma prática de Educação Histórica, oportunizar aos educandos acesso a fontes primárias e historiográficas, além do livro didático, para que pudessem refletir sobre como as pessoas viviam no período do regime militar, e assim, constituírem suas percepções sobre as relações passado e presente, com vistas ao desenvolvimento de uma orientação temporal e uma experiência para a vida prática.

O desenvolvimento de nossa ação de Educação Histórica na sala de aula, ocorreu junto a uma turma de 8^asérie⁷ do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Wandelina Nunes, na cidade de Santa Vitória do Palmar no ano de 2013. No início dos trabalhos com os alunos, organizou-se o material de forma que a partir do contato com essas fontes, os alunos fossem capazes de desenvolver uma narrativa sobre o regime militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1985.

Após a leitura das diferentes narrativas, percebeu-se que foi de quase unanimidade a observação em relação à falta de liberdade de expressão no período, algo pouco imaginável aos jovens do século XXI. Também destacaram que com algumas pessoas que conversaram sobre assunto diziam que na época da ditadura era mais seguro andar nas ruas e não tinha violência como nos dias atuais. Essas diferentes opiniões em contraste com as abordagens do tema no livro didático despertou-nos o interesse em compreender as relações traçadas entre as aprendizagens dos alunos e as textos dos livros didáticos. Por isso, seguiremos para

⁷ Nomenclatura utilizada na escola em 2013, para designar o último ano do Ensino fundamental. Passando a partir de 2014 chamar-se 9º ano.

uma pequena análise dos livros didáticos como fonte e suporte para o ensino de História.

2. Livro didático e o Ensino de História

Ao analisarmos os livros didáticos e fazermos a escolha dos mesmos para uso em sala de aula, devemos levar em consideração todo o processo ao qual o mesmo é submetido até chegar ao consumidor final que é o educando. Afinal ele é um material pedagógico e muitas vezes a única fonte de conhecimento formal de uma família.

O livro didático é também um produto cultural e como tal é representativo de uma sociedade e do conhecimento histórico produzido. A questão intervencionista do Estado na sua seleção, adoção e confecção refletem as circunstâncias políticas predominantes. Conforme Miranda e Luca : “[...] o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático ...” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 124).

Os livros didáticos de História assim como a educação no Brasil têm passado por diversas modificações no decorrer dos anos sejam elas de ordem curricular ou não, mas as mudanças curriculares são de influência imediata nas disciplinas ministradas nas escolas e essas mudanças refletem-se nas abordagens históricas no livro didático.

Esse questionamento também pode contribuir para a percepção de que a necessidade de homogeneização da cultura Brasileira se faz presente também nas políticas educacionais, isso se faz perceber através da confecção do livro didático que se tornou um objeto unificador do conhecimento e dessa forma de controle por parte do governo do saber oferecido através dos livros na escola.

Segundo Bittencourt: Esta defesa voraz da uniformização do ensino foi realizada com grande força pelos liberais do final do Império e do alvorecer da República, tanto em relação ao ensino primário quanto ao secundário. (BITTENCOURT, *apud* MARCELINO, 2009, p.18). Circe Bittencourt ao analisar o processo histórico da educação brasileira demonstra como a homogeneização do

ensino no Brasil é algo que remete ainda a época do Império e o nascimento da República.

Complementado esse tema da homogeneização do ensino no Brasil através do Livro didático, segundo Foucault (2005) *apud* Marcelino podemos entender melhor essa prática:

E para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível. Deve ser como um olhar sem rosto que transforme todo o corpo social em um campo de percepção: milhares de olhos postados em toda parte, atenções móveis e sempre alerta, uma longa rede hierarquizada [...] (FOUCAULT *apud* MARCELINO, 2005, p. 19).

Pelo exposto devemos compreender que o livro didático exerce uma influência que beira o controle cultural no Brasil. Entretanto, não se pode negar que o mesmo é de extrema relevância para o trabalho docente e ainda precisa-se considerar que o papel do professor na contextualização desse material didático utilizado em sala de aula se faz fundamental para um ensino de qualidade. Assim, ao considerarmos o quanto o papel do professor em sala de aula é relevante para o desenvolvimento de experiências para a vida prática por parte dos alunos, seguiremos nossa análise a partir da experiência realizada em sala de aula, já referida.

3. Educação Histórica e o ensino de História

Com objetivo de melhorar a educação brasileira que se encontra com baixa qualidade se comparada com outros países, diversas teorias de ensino têm sido analisadas e busca-se através delas uma qualificação da educação nas escolas.

Para Rüsen (1987), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”

Partindo dessas reflexões propostas por Rüsen alguma coisa já começa a mudar, pois se não há uma análise da própria prática e uma significância do objeto de estudo para o professor, o conhecimento deixa de ser trocado ou construído para

ser apenas transmitido.

O conceito de “Literacia Histórica” desenvolvido por Peter Lee se refere ao:

[...] “processo de cognição ou alfabetização histórica que propicia aos alunos um conhecimento mais amplo do que apenas a aquisição de fatos passados. Envolve um ensino que parta das experiências cotidianas do aluno e contribua no desenvolvimento de uma consciência histórica que o impulsione agir enquanto sujeito histórico e a formar uma identidade que o ajude a compreender o outro e a melhorar as relações inter-humanas. (LEE,2006, p.135).

Assim, Lee e Rüsen concordam que a reflexão da prática educacional propicia ao professor e por conseguinte ao educando do um envolvimento histórico além de apenas ser um espectador do passado, mas se entender como um agente construtor da história.

Maria Auxiliadora Schmidt, seguindo na mesma concepção de Lee e Rüsen diz, que:

Uma História assim ensinada conseguirá “levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente” (SCHMIDT,2009, p.38).

O objetivo do desenvolvimento da consciência histórica e fazer a prática de sala de aula com base nas teorias de Rüsen, conforme diz Schmidt, propicia ao sujeito a condição de pensar historicamente e isto não quer dizer, transforma-lo em um historiador, mas que tenha a compreensão de ser um agente histórico.

Partindo do conhecimento dos fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica defendidos por Rüsen, a experiência realizada na sala de aula do 8º série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Wandelina Nunes em Santa Vitória do Palmar, teve como objetivo colocar em prática essas teorias. Por certo o tempo estipulado de seis aulas não foram suficientes para que se possa afirmar que houve um desenvolvimento da consciência histórica, mas a abordagem reflexiva do assunto permitiu que se observasse o que os educandos já tinham de experiência cognitiva sobre o assunto, assim como conhecer suas opiniões e saberes e a partir dessa troca de informações o tema sobre a ditadura no Brasil foi desenvolvido, juntamente com a teoria presente no livro didático.

Através das leituras de artigos e livros que apresentavam estudos, experiências e teorias sobre a Educação Histórica, foi possível desenvolver a experiência em sala de aula usando a metodologia da unidade investigativa, a partir

de um tema-objetivo gerador par ao qual se escolheu uma charge reproduzida no quadro negro e presente no livro didático.

A charge, originalmente publicada no livro 20 Anos de Prontidão, em 1984, de autoria de Ziraldo, foi reproduzida na introdução da Unidade sete do livro didático Projeto Araribá História, do nono ano PNLD 2007, para o conteúdo de “Democracia e ditadura no Brasil”.

Nela, duas mulheres estão sentadas em frente a um aparelho de televisão, quando uma diz: “- Em todas as partes do mundo, a polícia se equipa, ricamente, pra bater no povo. “Graças a Deus, no Brasil, a televisão não mostra essas coisas.”

Essa charge foi apresentada sem nada ter sido dito sobre o tema que seria abordado, mas à medida que o desenho e a escrita, presentes nesse objeto, tomavam forma no quadro negro os educandos começaram a emitir opiniões sobre o que viam, a partir dessas opiniões e palavras ditas foram sendo colocadas no quadro negro, criando uma chuva de ideias, e o tema sobre a Ditadura Militar foi abordado.

Nessa conversa e nos estudos que se seguiram os quais além da teoria presente no livro didático foi sugerido a conversa com pessoas que viveram o período da ditadura militar, diferentes opiniões apareciam e, dessa forma, os alunos foram comparando os fatos presentes no livro didático com as opiniões das pessoas. Os educandos puderam perceber que numa mesma época e num mesmo local existem diferentes opiniões e estas se comparadas com o que obtemos no conhecimento presente nos livros poderemos formar uma nova ideia e também analisar as abordagens dos diferentes autores. Concomitante ao livro didático de uso em sala de aula que é do PNLD 2007 Projeto Araribá, as conversas com pessoas que viveram no período, eles puderam fazer pesquisa em outros livros de diferentes autores, com todas essas informações foi elaborado individualmente narrativas para que expusessem o entendimento que tiveram desse período da história do Brasil que ainda hoje se reflete na educação, nos livros didáticos e no imaginário da população.

Os livros selecionados para serem utilizados como fonte em sala de aula foram escolhidos pelo critério de terem sido produzido no período em que a Ditadura Militar estava vigente no Brasil. O Livro de Marlene & Silva da 6ª série a partir da página 113. O livro História Econômica e Administrativa do Brasil de R. Haddock

Lobo, voltado para as escolas de Ensino Técnico do período a partir da página 172; Estudos de Moral e Civismo de Osvaldo Coutinho, na sua totalidade e o livro de Estudos sociais – História do Brasil da Independência aos Nossos Dias de Sérgio Buarque de Hollanda, a partir da página 130.

Posterior ao trabalho de consulta de fontes na sala de aula, foi passado um documentário disponível em vídeo na internet – “ Entenda a ditadura no Brasil e a Intervenção dos EUA.” O vídeo tem uma duração de mais de 60min e as aulas compreenderem períodos de 45min, por esse motivo ele foi passado em duas partes, utilizando mais duas aulas além das 6 previstas inicialmente.

Ao pensarmos em fazer uma educação reflexiva para formar cidadãos, sem levar em conta o meio e os saberes já adquiridos pelo educando é um dos grandes desafios educacionais e segundo Rüsen ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. (2010, p.23)

Maria Auxiliadora Schmidt em seu artigo Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI, diz que:

Um dos elementos que pode ser destacado neste conjunto de investigações e reflexões é o de que há uma crise da escola como instituição. Trata-se de um questionamento da escola cuja função precípua era formar o cidadão - a chamada pedagogia do cidadão. Esta concepção de escola conferia ao ensino de História a finalidade do preparo para a cidadania, e não estaria em acordo com os debates das escolas historiográficas do século XX e nem com as novas demandas da escola de massa. (2009, p.10)

Com a análise de fontes efetuadas em sala de aula produzidas no período da ditadura militar brasileira, comparada com a opinião das pessoas que viveram no período ditatorial e o material histórico presente no vídeo, os educandos puderam perceber e refletiram isso nas opiniões apresentadas nas narrativas, que não há uma verdade absoluta para os fatos históricos e nem no livro didático, assim para formamos sujeitos históricos é necessário a comparação de fontes e a investigação histórica, mesmo que não sejam historiadores nem tenham essa pretensão. Dessa compreensão talvez surja uma nova perspectiva para a crise da escola como instituição.

Dessa forma, segundo Rüsen, Peter Lee, Schmidt, Barca entre outros autores e pensadores da História e da teoria da consciência histórica como forma de diferenciar o ensino de História e a educação a partir da concepção de que o desenvolvimento dessa consciência é que pode nos transformar e assim transformar

as relações humanas e sociais.

A experiência foi válida e bem recebida pelos alunos que ficaram bem interessados sobre o assunto, assim como quebrou a rotina desse conteúdo ser ministrado no final do ano se for seguido o conteúdo programático da escola. Por todas as questões apresentadas a Educação Histórica contribui para que cada pessoa possa se entender como sujeito histórico, desenvolver a partir dos saberes históricos aprendidos orientação para a vida prática.

REFERÊNCIAS:

APOLINÁRIO, Maria Raquel, Editora responsável. Organizadora Editora Moderna, obra coletiva. **Projeto Araribá História**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007, p.271.

CAMARGO, Maicon da Silva. **Consciência Histórica e Idade Média:Relações possíveis para o Ensino de História**.I Congresso Internacional do Curso de História da UFG/Jataí-GO. Gênero, Cultura e Poder.ISSN21781281.2010.

Diponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2010/doc%20\(35\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2010/doc%20(35).pdf)

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Educação e Dominação Social: O Ensino de História no Regime Militar Brasileiro**. Revista de História e Estudos Culturais, Vol.6, Ano.VI, nº3, ISSN18086971.Jul.Ag.Set. 2009.

Disponível em: www.revistafenix.pro.br

LOURENÇO, Elaine. **O Ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.30,nº60,p.97-120,2010.

MARCELINO, Mariane Amboni. **A Ditadura Militar: e os Livros Didáticos de História**.Curso de Pós-Graduação Especialização em História: História, Ensino e Linguagens. Criciúma, 2009.

MIRANDA,Sonia Regina.LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, vol.24, nº48, 2004.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista. Curitiba:

Editora UFPR, 2006. p.131-149

RÜSEN, J. **E o Ensino de História**. Org. Maria auxiliadora Schidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed.UFPR, 2010. 150p.

RÜSEN, J. **The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies**. History and Theory, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Brga Garcia. **A formação da Consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad.Cedes, Campinas, vol.25, n.67, p.297-308, set/dez.2005.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literácia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI**. História & Ensino, Londrina, v.15, p.09-22, ago.2009.

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM BREVE RECONHECIMENTO DAS IDEIAS DOS JOVENS SOBRE ESTUDAR HISTÓRIA

Giane de Souza Silva⁸
gianemarilia@gmail.com
Magda Madalena Tuma⁹
Universidade Estadual de Londrina
mtuma@sercomtel.com.br

RESUMO:

Este artigo apresenta parte da pesquisa sobre aprendizagem histórica desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Busca relacionar os resultados articulados na reflexão da área de investigação da Educação Histórica e no âmbito do Ensino de História, tendo como referência as atividades desenvolvidas junto a estudantes do nono ano do ensino fundamental da rede pública de ensino na cidade de Londrina, Paraná. São referências teóricas metodológicas para a elaboração desta pesquisa os autores Jörn Rüsen, Peter Lee, Rosalin Ausby, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli entre outros. As investigações e reflexões no campo da Educação Histórica estão inseridas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História de maneira particular à aprendizagem histórica. Na escola e fora dela, a aprendizagem histórica tem por objetivo desenvolver a consciência histórica, podendo compreender a experiência dos sujeitos como mediadora entre seus interesses e sua carência de orientação temporal. A análise de parte da pesquisa aqui apresentada é resultado de dados levantados a partir de um questionário aplicado a trinta e quatro alunos, partindo do pressuposto da necessidade de reconhecer os sujeitos envolvidos, o espaço da escola, do bairro e da cidade, bem como conhecer as ideias dos alunos sobre a escola, o estudo, a prática de leitura, o acesso à internet, as disciplinas escolares e o objetivo de aprender história. Para isso utilizou-se tanto o método qualitativo como o quantitativo, sendo que na perspectiva de pesquisa quantitativa para tratar de dados específicos da região e da cidade e qualitativa para refletir sobre o que os alunos pensam do cotidiano escolar em que estão envolvidos. Concluímos, com base na aprendizagem histórica, ao analisar as produções dos alunos, que buscar inferir sobre o caminho que o aluno percorre para alcançar o conhecimento histórico, precisar estabelecer uma conexão com o passado partindo do presente ao conhecer e reconhecer o tempo e o mundo que estão situados.

Palavras-chave: Educação Histórica; Ensino de História; aprendizagem histórica

⁸ Professora de História do Colégio Estadual Tsuru Oguido, Londrina, Paraná e pós-graduanda no Programa de Mestrado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

⁹ Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina

A investigação e o estudo aqui apresentado estão inseridos em contexto de pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na Linha de Pesquisa 1- Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação, do Núcleo 2- História da Educação.

Ressaltamos que o estudo maior parte do campo de investigação da Educação Histórica e busca refletir sobre a cognição histórica situada, para alcançar os resultados a partir da compreensão do sentido atribuído à história de Londrina por jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental.

O presente estudo está alicerçado no campo de investigação denominado Educação histórica, que nas pesquisas realizadas parte das premissas da Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia.

Rüsen (2001; 2007) é referência ao propiciar o entendimento de que o pensamento histórico na vida humana é um processo onde se evidencia o tempo com uma função prática que confere à realidade uma direção temporal, ou seja, uma orientação, que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica, sendo que os elementos do sentido do tempo estão presentes na experiência que possibilita a autocompreensão humana e a interpretação significativa da vida prática.

Sustentada pela teoria da consciência histórica de Rüsen. Tendo por referência a epistemologia de Rüsen, a consciência histórica é compreendida “[...] como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo .” (2001, p.57)

Segundo Rüsen (2001, p.30), na perspectiva da consciência histórica, é a partir da ciência da História que se desenvolve “[...] os interesses que os homens tem de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente.” Dessa forma também esse marco inicial pode ser compreendido como a finalidade da aprendizagem histórica.

A Educação Histórica pesquisa sobre a cognição histórica situada a qual leva em consideração a compreensão das ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização. (SCHIMDT, 2009, p. 2)

As pesquisas no campo da Educação Histórica têm se desenvolvido desde os anos 1970 na Inglaterra, e avançou após as décadas de 1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como, Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, os Estados Unidos e o Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Moçambique e Angola, na África, e no Brasil e principalmente, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) em algumas universidades, como na Universidade Estadual de Londrina.

Schmidt (2009), em análise das ideias sobre aprendizagem encontradas nas propostas curriculares e manuais didáticos, destinados a professores e alunos, apontou alguns elementos constitutivos de concepções que fundamentam as finalidades e os processos de aprendizagem em História e observou que a Educação Histórica é pautada:

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. (2009, p.1-3)

Entendendo que a cognição histórica situada como àquela que se realiza no contexto da escolarização formal, neste estudo apresentamos análise de parte dos dados coletados a partir da aplicação de um questionário sociocultural buscando o reconhecimento das relações que os alunos estabelecem com a disciplina escolar de história e sobre estudar história, a partir da consciência histórica na perspectiva da epistemologia de Rüsen.

A opção metodológica

A metodologia aqui adotada baseia-se na Grounded Theory. Nessa concepção a metodologia qualitativa é comumente usada em estudos que buscam contextualizar o conhecimento e tomam o próprio processo de construção como uma dimensão importante. Segundo Fernandes e Maia (2001) essa posição está alicerçada da ideia de que não existe produção do conhecimento “independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade”. E essa perspectiva de metodologia de pesquisa também acredita que “[...] não é possível ter acesso a uma

realidade externa sem ter em conta as características do observador e as metodologias de observação.” (2001,p.50)

Dessa forma, a abordagem qualitativa do tipo interpretativa é parte da análise que enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais iniciando pelo planejamento e estratégias exigidas por sua especificidade. Essa metodologia permite a utilização de vários instrumentos como questionários, entrevistas e observação para constituir a apresentação, a descrição e análise a serem realizadas por meio de uma síntese narrativa.

No processo de interpretação e análise dos dados, a atribuição de significados é balizada pelos contextos social e cultural dos sujeitos pesquisados, sendo esse o caminho que trilhamos ao buscar compreender a relação que os jovens estabelecem com a disciplina de história e sobre o significado que a disciplina desempenha para suas vidas.

O contexto sociocultural e escolar

A cidade de Londrina é o local da pesquisa, município de porte médio, conta com uma população de 537 566 habitantes,(IBGE/2013) onde o atendimento à educação básica acontece pelas redes públicas municipal, estadual e a privada.O colégio se localiza na região oeste da cidade constituída por bairros tradicionais e vários conjuntos habitacionais. O colégio em que se desenvolveu a investigação pertence à rede estadual de ensino e foi fundada em 1993. O colégio é de porte médio, com 753 alunos matriculados em 2012 e oferece o ensino regular, do sexto ano ao ensino médio, totalizando 22 turmas divididas nos períodos matutino, vespertino e noturno. O quadro de professores e funcionários é composto por profissionais concursados e com contratos temporários.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa pertencem à classe trabalhadora, moradores da periferia e atendidos pelo Estado no que se refere à trajetória de educação formal. A turma de 34 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental era composta por 18 jovens do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Participaram efetivamente 30 estudantes

com idades entre 13 e 17 anos, sendo, 6 jovens com 13 anos, 16 com 14 anos, 4 com 15 anos, 3 com 16 anos e por último, 1 com 17 anos de idade.

O questionário sociocultural

O questionário aplicado no segundo dia de intervenção com a turma, foi composto por 27 perguntas para identificação do nome, endereço, idade, local de nascimento do aluno, de seus pais e avós, e ainda os motivos da migração/imigração para Londrina, sendo esta inserção relacionada ao primeiro movimento para trabalhos com a memória a partir do grupo familiar. Também foi questionado sobre os hábitos de leitura, o uso de artefatos tecnológicos (internet), bem como as expectativas sobre o futuro profissional.

Visando o reconhecimento das ideias dos sujeitos pesquisados sobre a relação que os jovens estabeleciam com a escola foi aplicado questões sobre seus gostos em relação a todas as disciplinas e a relação que estabeleciam especificamente com a disciplina de História (questões 11 e 14), sendo esta última objeto de análise neste texto.

Dessa forma, as seguintes questões foram feitas: a) O que você acha sobre estudar História? Justifique e; b) Você acha que a história pode contribuir para a sua vida e seu futuro? Justifique

As ideias dos alunos sobre estudar história

Das respostas coletadas a partir da pergunta sobre qual a opinião dos jovens sobre estudar história, 26 estudantes que responderam positivamente e 4 apontaram que não gostam de estudar história. Das repostas positivas apareceram afirmações como “*é legal, gosto muito, muito importante, interessante*” destacando as seguintes justificativas, 14 respostas relatando que a história objetiva “*descobrir sobre o passado, a origem, os antepassados*”, 9 respostas afirmando que é para “*saber sobre a história do mundo, os acontecimentos, história do país, da cultura, do povo, das pessoas importantes*”, e respostas apontando que é para “*aprender o que não sabe*”.

Para a aluna Verônica, 15 anos:

“Legal porque está aprendendo sobre sua origem, a história da sua cidade, seu país.”

Nessa mesma linha de pensamento aponta a aluna Débora, 14 anos:

“Gosto muito de estudar história. Aprendo o que aconteceu no meu país e no mundo todo antes de eu nascer e sobre o que aconteceu há séculos atrás, aprendo quem foram as pessoas importantes para o país, etc.”

Assim como Felipe, 14 anos:

“É bom para saber o passado, como eram as cidades, as pessoas antes de nós”.

E ainda, Roberto, 14 anos:

“Descobrir um pouco do passado, saber de onde eu vim.”

Podemos perceber que as respostas apresentadas nas justificativas dos jovens apontaram que a história tem a função de fazê-los conhecer o passado, suas origens, sobre os acontecimentos dos passados e também como viviam as pessoas antes de nós. Tal aprendizagem situa-se no retorno às “origens” e em processo de aprendizado formal adquirido na escola. Conforme Hobsbawm (1998) todo indivíduo tem sentido do passado primeiro na família o que o reporta à própria história e depois a um grupo maior, à sociedade.

Segundo Schmidt (2011) o passado é o ponto de partida da aprendizagem histórica e a forma de acessá-lo é por meio dos vestígios que encontramos deles no presente:

[...], pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. Esse processo pode lembrar o ritual simbólico que existia entre os gregos e romanos, baseado na crença de que construir pontes era uma atividade sagrada, porque significava unir destinos que os deuses haviam separado. (2011, p. 83-84)

O sentido de orientação apresentado pelos alunos parte do presente, da condição de sujeito no presente e que busca no passado uma explicação enquanto pertencentes a este mundo. O passado, dessa forma, constitui-se como um elemento informativo e não expressa o reconhecimento da articulação das diferentes dimensões temporais (presente e passado). Segundo Rüsen (2010, p. 85), o passado por si não adquire a condição de histórico. Assim os jovens apresentaram uma justificativa que não diferencia qualitativamente o tempo passado do presente.

Relação com os conteúdos do ensino de história

Os conteúdos do ensino de história foram frequentemente apresentados como uma “presença canônica”, como por exemplo, o fato do bom professor selecionar o acontecimento, organiza seu discurso e apresenta aos alunos, também de maneira crítica, fazendo relação com o presente. Assim o conteúdo do ensino de história tem um valor informativo “sobre como o passado foi representado pelos acontecimentos” e a forma de apresentação do professor como explicação, comparação, interpretação tem se constituído no que se convencionou chamar de “saber escolar”. Segundo Schmidt (2011, p85) essa forma de ensino de história é “[...] e sua legitimidade é balizada pelo argumento da autoridade da cultura escolar hegemônica em determinada sociedade”.

E as respostas apresentadas pelos alunos demonstram que será através do ensino de história que poderão ter acesso às informações sobre determinado conteúdo substantivo ¹⁰. Assim, João, 14 anos afirma:

“Legal, porque é legal aprender sobre os Nazistas.”

Nessa mesma perspectiva Stefani, 17 anos argumenta:

“Eu acho bom por que a pessoa acaba descobrindo sobre a Guerra mundial e cultura.”

Essas justificativas demonstram que através do ensino de história na escola os conteúdos como Nazismo e Guerras Mundiais poderão ser acessados e a aprendizagem pode ser consolidada. Rüsen (2012) lembra que o ensino de história é a arena preferencial da aprendizagem histórica, mas não a única. Dessa forma as

¹⁰ No que se refere aos conceitos substantivo e de segunda ordem buscamos no historiador inglês Peter Lee (2005) fundamentos em que nos aponta que os conceitos substantivos estão relacionados aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial, etc. Segundo o autor os conceitos de segunda ordem, pertencem ao campo das ideias históricas estruturais do pensamento histórico que independe do conteúdo, tais como as categorias temporais (permanências, rupturas, periodizações, etc.) e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.

falas dos jovens parecem demonstrar o argumento de autoridade presente na disciplina de história.

Os conteúdos substantivos, produzidos pelos historiadores e trabalhados em sala de aula, podem permitir ao aluno elaborar o conhecimento, através de narrativa descritiva/explicativa. Conforme Schmidt, devemos ter em conta que “[...] o importante não é aprender História, isto é, aprender o conteúdo da História, o importante é saber como, dos feitos, surge a história”. (2011, p.83)

O não gostar de história

Das justificativas apresentadas, 4 estudantes declararam não gostar da disciplina História. Relatam que a disciplina:

“[...] só fica falando sobre passado” (Marcos, 15 anos)

“[...] acho tontice, para que saber do passado?” (Jennifer, 16 anos)

Compreendemos que estes jovens estão em processo de constituição de identidade e que a aprendizagem histórica é um fator que propicia o descentramento do sujeito no processo, o que traz o reconhecimento de que sua própria identidade é formada ao longo do tempo.- Essa compreensão pode implicar na relação da experiência ao tempo presente e passado, portanto da continuidade histórica assim como das rupturas, em processo que inclui a subjetividade, o domínio da interpretação e argumentação. (RÜSEN, 2010, p.90)

Dessa forma, a fala dos jovens apresenta um distanciamento das relações com a história e a vida prática. Ressaltamos que no processo de escolarização os professores sempre lidaram e lidarão com tais perspectivas de parte dos alunos que segundo Barca (apontamentos) isso acontece do Brasil a Taiwan.

Contribuição da história para a vida dos jovens

Tendo como objetivo fomentar a reflexão dos alunos sobre a importância da história, especificamente, sobre a aprendizagem histórica, partindo da vida prática e assumindo um sentido de orientação temporal, foi solicitado no questionário resposta e justificativa sobre a contribuição da história na vida dos jovens.

A seguinte questão foi colocada: Você acha que a história pode contribuir para a sua vida e seu futuro? Justifique. 23 alunos responderam que sim e 7 responderam negativamente. As justificativas das repostas afirmativas 9 apresentaram uma noção do *“passado como informação, para aprender”*; 4 alunos justificaram *“o passado como exemplo para o presente e futuro”* ; 3 alunos apontaram que servia para *“conhecer a história da cidade”*; 3 com utilidade *“para a profissão”*; 2 alunos afirmaram que contribui *“para conhecer os antepassados”*; 1 aluno afirmou *“porque tudo é história”*; 1 aluno foi pragmático e respondeu *“para passar de ano”*.

Das repostas positivas destacamos as seguintes:

“Sim, porque eu sabendo o que aconteceu antes, pode contribuir para eu saber o que fazer no meu futuro e sobre minhas atitudes também.”
(Andreia, 14 anos)

“Sim, claro. História nos faz ter um conhecimento geral de tudo, um lugar antigo é tão importante como um novo.” (Cássia, 13 anos)

“Sim, para sabermos o futuro pegamos coisas do passado.” (Victor, 14 anos)

“Sim, principalmente com sua história recente, pois como se diz errando é que se aprende, e podemos usar isso para nosso futuro.” (Verônica, 15 anos)

“Sim, porque tudo é história.” (Renata, 16 anos)

Os jovens demonstraram em suas respostas uma relação com o tempo passado pouco elaborada quando associado ao presente e futuro. Os acontecimentos do passado (história) são apresentados como um exemplo para a vida (presente) e o futuro. O presente, conforme apresenta Schmidt (2011, p.85) na interpretação de Oakeshott (2003), é o princípio ontológico que confere sentidos e significados ao ensino e à aprendizagem. O passado é ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente, para projetarmos o futuro.

Dos 7 jovens que responderam que o estudo da História não teria importância na sua vida (presente) e em seu futuro. 3 jovens justificaram que *“o passado é*

passado e não contribuirá para o presente e o futuro” e 4 apenas responderam “*não*” sem justificativa.

Podemos destacar as seguintes afirmações: :

“Eu acho que não, porque a história que estudamos tudo já aconteceu então acho que não contribuiria pra mim”. (Davi, 14 anos)

“Não, pois história é passado, futuro é futuro.” (José, 14 anos)

A história é apresentada como algo distante da vida dos jovens e que não tem relevância para seu presente e futuro, não conferindo sentido de orientação, o que pode impossibilitá-los de uma compreensão de mundo ampliada e reconhecimento da sua própria identidade. Ressaltamos novamente que esses jovens ainda estão em processo de formação referente à escolarização e que as opiniões expressadas poder servir de guia para os professores refletirem no sentido de compreenderem as estratégias até então utilizadas no ensino de história em sala de aula.

Vale a pena retomar aqui algumas formas de apresentação do conceito de passado tendo em vista as respostas que os jovens expressaram sobre a história permanecer apenas no passado. O conceito de passado é desenvolvido nas obras dos pesquisadores Oakeshott (2003), Lowenthal (1989) e Rüsen (2001). A compreensão de fenômenos passados podem ser classificadas como: a) passado encapsulado ou passado entendido como memória; b) o passado de efeito prático, desempenhando um papel concreto na vida quotidiana; c) o passado como conhecimento científico desenvolvido pelo historiador e; d) o passado registrado, como manifestações performáticas do presente-futuro.

Considerações finais

A partir dos dados aqui analisados objetivamos reconhecer as relações que jovens estabelecem entre o tempo presente, passado e futuro. De modo geral, constatamos que os alunos demonstram a noção do passado pelo passado, sem estabelecer conexões entre presente, passado e futuro, apresentando ainda uma explicação do passado enquanto exemplo para as ações do presente e do futuro.

Em alguns casos, os alunos expressam suas ideias tendo a história legitimada pelo argumento da autoridade, o que tem feito parte do que Schmidt (2011) chama de “cultura escolar hegemônica” onde a compreensão desse

passado/história tem sido fundamentado em dois pressupostos: 1) a “história como imagem ‘mimética’ ou camuflada” de um rol de acontecimentos, selecionados como fatos históricos, que o professor poderia mostrar como “realmente aconteceu” sendo idênticos à história que está sendo ensinada sobre eles; 2) a ideia de que os fatos que são ensinados em história, muitas vezes, são desconhecidos pelos sujeitos aprendizes, e considerando a incapacidade dos aprendizes”[...] compreender historiograficamente como o passado é construído, ou como a História é produzida.” (p.85)

O trabalho com a história desenvolvido na escola até o momento da aplicação do questionário, parece não ter propiciado a constituição de sentido sobre a História que indique uma leitura mais elaborada e com maior consistência no que se refere à orientação temporal na articulação entre as diferentes dimensões temporais.

Refletindo sobre isso, apontamos que as investigações em Educação Histórica tem promovido uma mudança em relação ao ensino de história, através de propostas de atividades concretas que permitem ir além do conteúdo como fato dado. Elaborar atividades que possam mobilizar os processos cognitivos para “[...] ainda reinventar as formas de ir ao passado, de dotá-lo de significância a partir do presente e do futuro.” (SCHMIDT, 2011, p.89)

Dessa forma, investigação acerca do que pensam os jovens sobre aprender história num contexto de cognição situada, pode permitir a introdução de novos métodos e abordagens possibilitando a elaboração de narrativas permeadas a partir da orientação temporal numa perspectiva de metacognição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. M.. “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In ALMEIDA, M. I. M. e EUGENIO, F. (orgs) **Culturas Jovens**: novos mapas de afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. P. 139-191

ALVES, R. C. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 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: 2013-07-17.

BOUTIER, J.; JULIA, D. Em que pensam os historiadores. In: BOUTIER, J.; JULIA, D. (orgs.) **Passados recompostos** : campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998

CAINELLI, M. e SCHMIDT, M. A. **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011. 352 p.

CHERVEL, A. La historia de las disciplinas escolares; reflexiones sobre un campo de investigación. Madri: **Revista de Educacion**, n. 295, 1991, p. 59-111.

FREITAS, M.T.A. (2002) A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. P. 21-39.

HOBSBAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
_____. **O Novo Século**: Entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1992.

MARTINS, E. R. Apresentação. In: SCHMIDT, M.A.a, BARCA, I. e MARTINS, E.R.. **Jörn Rüsen** e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. P. 9-12

PORTINARI, D. e COUTINHO, F. R.. A roupa faz o homem: a moda como questão. In: ALMEIDA, M. I. M. e EUGENIO, F. (orgs) **Culturas Jovens**: novos mapas de afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. P.59-76

RIBEIRO, R. M.O.. **Tudo isso antes do século XXI**: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112012-143015/>>. Acesso em: 2013- 03-02

RÜSEN, J.. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
_____. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

TUMA, M. M.. **Trajetórias e Singularidades de Professoras das Séries Iniciais**: Conhecimentos sobre o Tempo Histórico. 2005. 312f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas - SP, 2005

SCHMIDT, M. A., BARCA, I. e MARTINS, E.R.. **Jörn Rüsen** e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA Editores, 2012.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: COMO AS CRIANÇAS APRENDEM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keli Avila dos Santos¹¹

Universidade Federal do Rio Grande- FURG

Keli.avila@hotmail.com

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo discutir o desenvolvimento da consciência histórica em crianças de quatro a cinco anos, estudantes da educação infantil (pré-escola). As atividades que proporcionaram a pesquisa foram realizadas na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria da Glória Pinto Pereira, localizada no bairro Santa Rosa, periferia da cidade do Rio Grande – RS. Nosso estudo foi desenvolvido com crianças do nível II com o intuito de compreender os processos pelos quais as mesmas compreendem a história da cidade em que vivem, objetivo esse que esteve pautado em algumas propostas de Marlene Cainelli.

Palavras chave: Educação Infantil- Ensino de História- Consciência Histórica

Introdução

O presente artigo, com base na teoria de Jörn Rüsen, se caracteriza como um relato de experiência e tem por objetivo discutir o desenvolvimento da consciência histórica em crianças da Educação Infantil do nível II. A princípio o trabalho foi realizado a partir de uma proposta de Marlene Cainelli, publicado no artigo **“A construção do Pensamento Histórico em aulas de História no ensino fundamental”**. A proposta da autora foi adaptada em nosso trabalho para a área de Educação Infantil e assim optou-se pela ação de Educação Histórica que se propõe a ser: “(...) Uma pesquisa empírica que busca, além da observação de campo, a interferência no processo de ensino aprendizagem” (CAINELLI: 2008 p.97).

A pesquisa ainda se encontra em fase inicial, mas apesar do curto tempo o qual foi realizada é possível perceber que houve uma mudança significativa na forma como as crianças pesquisadas narraram suas percepções e noções de tempo,

¹¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista Unip - Acadêmica do Curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de História, sentido e narrativas, sob a orientação da prof^a. Dra. Júlia Silveira Matos.

assim como as relações entre passado e presente. A partir do desenvolvimento das atividades, os alunos produziram não apenas narrativas faladas, como também narrativas em forma de desenhos sobre suas concepções da História da Cidade do Rio Grande.

Para a realização do material analisado utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, pois entende-se que a partir dela foi possível obter uma melhor identificação dos processos pelos quais a consciência histórica se manifesta nas narrativas.

Todo o desenvolvimento desse trabalho contou com a utilização de dois materiais didáticos produzido pela Universidade do Rio Grande, o qual um é centrado em um livro didático, ilustrado, de História do Município contada por um personagem próprio da região que é uma capivara de nome Capi (fonte 1) e o outro é um vídeo centrado nas transformações ocorridas também no município do Rio Grande (fonte 2).

Na (fonte 1) a personagem narradora da história, se apresenta de forma muito simpática o que percebemos que instigou as crianças a também narrarem as suas vivências na cidade. E na (fonte 2), os alunos perceberam as transformações ocorridas na mesma podendo relacionar o passado com os dias de hoje, através de perguntas, deduções, etc.

Nesta primeira etapa foram analisadas as narrativas em forma de desenhos, produzidos pelas crianças com vistas a perceber suas noções de tempo e relação entre passado e presente, pretendendo dessa forma, analisar o desenvolvimento da consciência histórica e orientação temporal em alunos da educação infantil, pois entende-se que:

A investigação no domínio da educação histórica pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana. (RÜSEN, p, 11, 2011).

Dessa forma a pesquisa foi realizada em 3 etapas. Os passos seguidos foram:

1º Etapa: Primeiramente foi proposto que as crianças fizessem um desenho sobre a cidade do Rio Grande, tinham total liberdade de desenhar os locais que

conheciam os que mais gostavam, onde costumavam ir, brincar, os que menos gostavam os que lembravam etc.

Após essa introdução, as crianças fizeram seus primeiros desenhos sobre os locais que mais gostavam ou os que lembravam da Cidade do Rio Grande. A partir desses desenhos foi possível identificar as narrativas e as idéias tácitas dos alunos. Nesse primeiro momento todos receberam bem a proposta e desenharam algum local em especial que melhor conheciam ou que mais gostavam da cidade, a atividade se desenvolveu de forma prazerosa e todos queriam mostrar o que conheciam. Ver Imagens (A, B, C, D).

Logo após a realização dos trabalhos foi possível perceber quais os locais em que eles mais circulavam na cidade e os que mais gostavam a partir da metodologia da análise de conteúdo empregada.

Análise dos desenhos (Ver tabela 1)

A partir da análise é possível perceber que a maioria das crianças pesquisadas freqüentam no seu cotidiano os espaços referentes à praça construída no bairro onde residem, brincam em suas casas e nos seus jardins, dois estudantes lembram-se da praia, e outro desenha o local de trabalho do pai, pois costumam visitar com mais freqüência esses lugares. Apenas uma criança pesquisada desenhou uma cena de desenho animado, pois ela passa horas do seu dia assistindo TV.

A partir da análise dessas primeiras narrativas que são os instrumentos que possibilitam a pesquisa seguiu-se para a segunda etapa que consistia em:

2° - Etapa: O pesquisador através da Coleção re-contando a História do Rio Grande (Fonte 1), narrou a História da cidade do Rio Grande de forma ilustrativa, a partir disso eles comentavam sobre os lugares que mais gostavam e se espantavam com a quantidade de imigrantes que ajudaram a compor a cultura, a comida e a História da cidade, a história é contada através de fotos, imagens, desenhos e com a ajuda do professor- pesquisador eles começam a fazer ligações reconhecendo prédios atuais em fotos antigas, praças da cidade e outros lugares que costumam

visitar, um exemplo disso foi quando eles reconheceram através da foto a fachada da Fábrica Rheingantz¹² que ainda continua de pé em Rio Grande.

Ainda na 2º - Etapa: O professor logo depois de um diálogo apresentou um vídeo (Fonte 2) para os pequenos, intitulado Rio Grande uma cidade que chora produzido pelo colega Fernando Milani do Grupo de Pesquisa Ensino de História, também orientado pela professora Julia Matos da Universidade do Rio Grande.

O vídeo (Fonte 2) apresenta Rio Grande como uma cidade que “chora”, ou seja, centra sua narrativa nos problemas de infra-estrutura e falta de administração pública, mostra valetas á céu aberto, bairros humildes da região, monumentos do centro histórico largados ao descaso, poluição, falta de saneamento, enfim... São diversos os problemas apresentados neste material.

No momento da apresentação todos ficaram em silêncio, prestaram atenção, de forma a evidenciar o quanto estavam interessados tanto na História, quanto no vídeo. Vale frisar que optamos por uma fonte que retratava a História passada do Rio Grande, enquanto que o vídeo relatava os problemas atuais da mesma. Essa escolha se deu devido à premissa de que a orientação temporal para a vida prática, conforme proposto do Jörn Rüsen (2010), passa também pela interpretação das fontes históricas. Assim, nosso objetivo era de que as crianças conseguissem relacionar aspectos do passado e do presente da cidade com a sua própria vida, pois de acordo com (COOPER, 2012)

Desde os primeiros anos, as crianças têm certa consciência ‘do passado’, por meio de ilustrações de estórias tradicionais e rimas, fotografias de família, prédios antigos e, mais tarde, por meio de filmes, televisão, locais de patrimônio e lugares de memória. Mas para começarem a entender o passado, as crianças devem aprender desde o começo, a fazer perguntas e aprender como respondê-las. (COOPER, p, 17, 2012)

Nesse íterim, depois da conversa sobre a cartilha (Fonte 1) e o vídeo (Fonte 2), os alunos produziram narrativas que evidenciaram suas percepções e capacidades de pensar historicamente á respeito da cidade “Entendemos que

¹² Fábrica Rheingantz foi a primeira Indústria do Rio Grande do Sul. “Seu complexo é formado pela planta industrial, pela vila operária, casas de mestres e técnicos, um grupo escolar, jardim de infância, cassino dos mestres, além de vias de deslocamento e construções originadas pelo trabalho industrial. Sua implantação foi fundamental na urbanização, no crescimento portuário e na expansão da malha férrea do Rio Grande. Esse conjunto de edificações que permanece erguido, em grande parte, apesar da degradação ambiental e econômica que vem sofrendo desde que a atividade entrou em declínio e chegou ao fim por volta da década de 1961 configurou a ruína do espaço, bem como a retração da atividade econômica e conseqüente empobrecimento da cidade” (SILVA, 2012, p. 17).

pensar historicamente pode ser evidenciado nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico”. (CAINELLI 2008).

Neste momento da pesquisa os alunos questionaram, criticaram, responderam uns aos outros as questões apresentadas e produziram narrativas em forma de desenhos, nas quais retratavam questões de cidadania, amor ao próximo, preconceito, relações étnicas, religiosas, envolvendo índios, imigrantes, colonizadores, falta de dinheiro, lixo, descaso com o patrimônio publico... Enfim uma gama de temas possíveis de serem trabalhados durante um longo período do ano letivo se abriu naquele momento, como podemos observar nas imagens a seguir: (Ver: E, F, G, H)

Análise dos desenhos (Ver Tabela 2).

Considerações Finais:

A partir desta análise é possível identificar como as narrativas tácitas dos alunos se modificaram, com a intervenção dos materiais didáticos, foi possível perceber que houve uma maior complexidade nos desenhos apresentados posteriormente em comparação com os desenhos anteriores, e isso nos mostra que dependendo da abordagem do professor o aluno poderá aprender História relacionando os conceitos abordados com a sua própria vida.

Segundo Barca (2001) “A promoção de uma educação histórica que responda as exigências do conhecimento actual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas”. Portanto podemos compreender que professores conscientes com as transformações da sociedade que buscam relacionar acontecimentos históricos com a realidade dos alunos trabalham a favor de uma educação histórica com vistas a responder as exigências atuais e a fazer parte das mudanças tão necessárias em nossa sociedade.

Foi possível perceber em todo o processo que os alunos passaram de desenhos do seu cotidiano para desenhos mais complexos envolvendo índios e patrimônio material da cidade, fizeram diversas perguntas sobre a Fábrica

Rheingantz, o Sobrado dos Azulejos¹³ e a Catedral de São Pedro¹⁴. Problematizaram diversas questões que se encontravam de forma muitas vezes implícita nos materiais, tais como: pobreza, miséria, injustiça social, diferença de classes sociais, pois a partir do vídeo (Fonte 2), conseguiram observar as diferentes moradias encontradas na cidade, diferentes modos de se vestir, diferentes veículos e desenvolveram a consciência histórica que já possuíam descobrindo assim, formas complexas de pensar o seu dia a dia.

E o mais gratificante de todo este processo é que aprenderam a pensar historicamente e a se posicionarem como sujeitos históricos brincando, conversando e desenhando, ou seja, fazendo o que toda criança nesta faixa etária gosta de fazer.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação Histórica de qualidade**. Atas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. **Investigação em Educação Histórica**. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. (orgs) **Perspectivas em Educação Histórica**: Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba, UFTPR, 2007.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**- Educar, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR.

¹³ O Sobrado dos Azulejos é o único sobrado urbano do século XIX em estilo neoclássico e todo revestido de azulejos portugueses da região sul do país. Foi construído por Antônio Benone Martins Viana em 1862. Caracteriza bem o uso de azulejos na fachada, um modismo brasileiro da época e muito apreciado na região norte e no litoral nordeste do Brasil. Informação retirada em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/atrativos-turisticos/detalhes+3f8d,,sobrado-dos-azulejos.html> 29/janeiro/2014.

¹⁴ A Paróquia da Catedral de São Pedro inicia com a Provisão de agosto de 1736 que criava a Freguesia de São Pedro – foi a primeira paróquia do Rio Grande do Sul pertencente à diocese do Rio de Janeiro. Informação retirada em: http://www.catedraldesaopedro.com.br/downloads/historia_da_catedral.pdf 29/janeiro/2014.

CAINELLI, Marlene Rosa. **A construção do Pensamento Histórico em aulas de História no ensino fundamental.** Tempos Históricos - volume 12 - 1º semestre 2008 p. 97-109.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais.** Curitiba: Base Editorial, 2012.

Revista da Faculdade de Letras. História. Porto, III, vol.2, 2001, PP.013- 021. SILVA, Rogério Piva. **A QUESTÃO DOS TOMBAMENTOS: UMA ANÁLISE DE CASO DA FÁBRICA RHEINGANTZ NA CIDADE DO RIO GRANDE – RS**

RÜSEN. Razão Histórica – **Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história II Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica.** Brasília: UNB, 2010c.

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

RÜSEN, Jörn. **E o ensino de história/** organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins- Curitiba: Editora. UFPR, 2011. 150p.

FONTES

Coleção Re- contando a História do Rio Grande. **CAPI** – Furg. (Fonte 1).
<http://www.youtube.com/watch?v=m2EwmAEBFbU> -31/jan/2014. (Fonte 2).

ANALISE DOS DESENHOS:

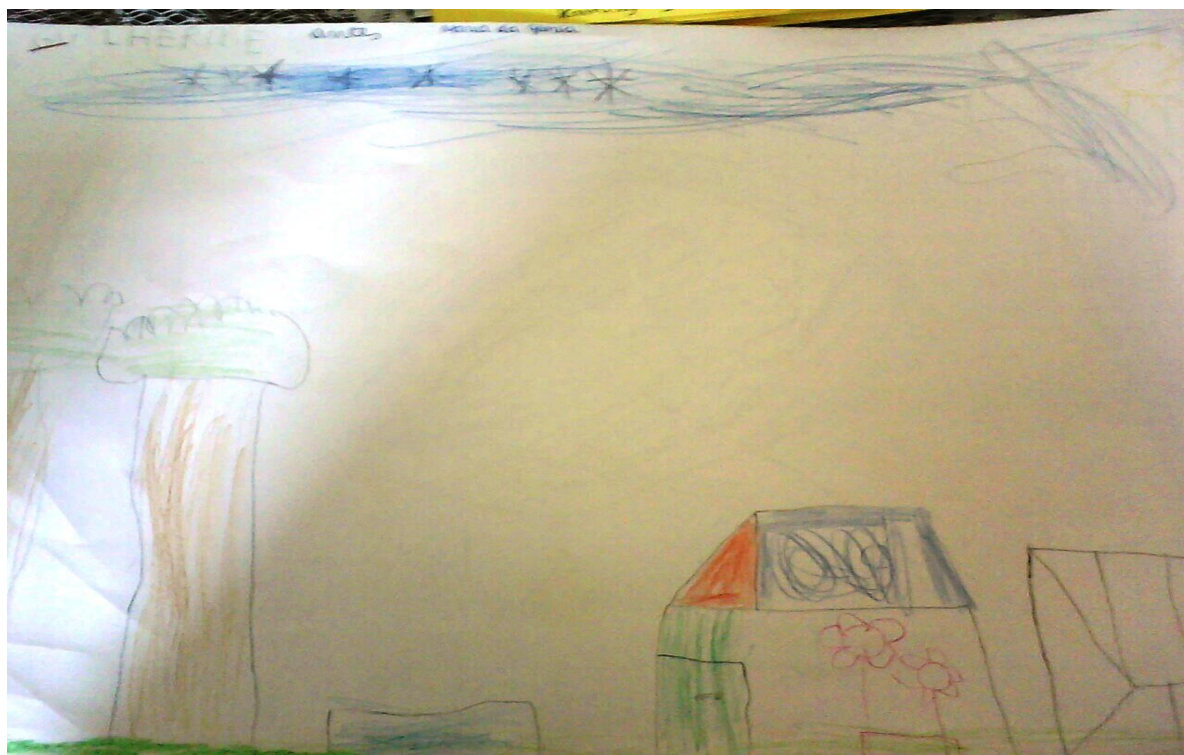
(Tabela 1).

Alunos	Jardim de casa	Praça perto de casa	Praia do Cassino	Castelo das princesas de desenhos animados	Própria casa	Prédio local de trabalho do pai
Meninas	1	2	1	1		
Meninos					3	1

(Tabela 2)

Alunos	Praia do Cassino	Gaúcho, churrasco	Índios	Sobrado dos Azulejos	Catedral de São Pedro	Fábrica Rheingantz
Meninas	2	1		1	1	
Meninos		1	1			2

Imagens (A, B, C, D, E, F, G, H)



(Imagem A) Menino: Casa onde mora



(Imagem B) Menina: Praça perto de casa



(Imagem C) Menina: Castelo das Princesas dos desenhos animados



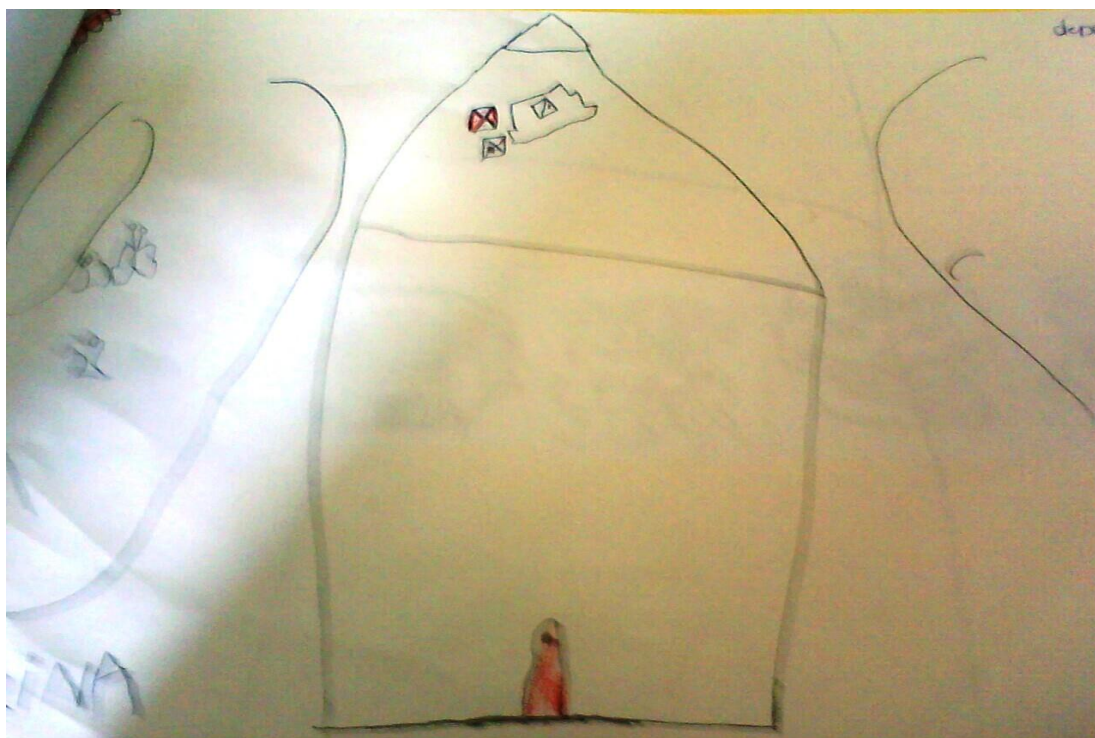
(Imagem D) Menino: Prédio local de trabalho do pai.



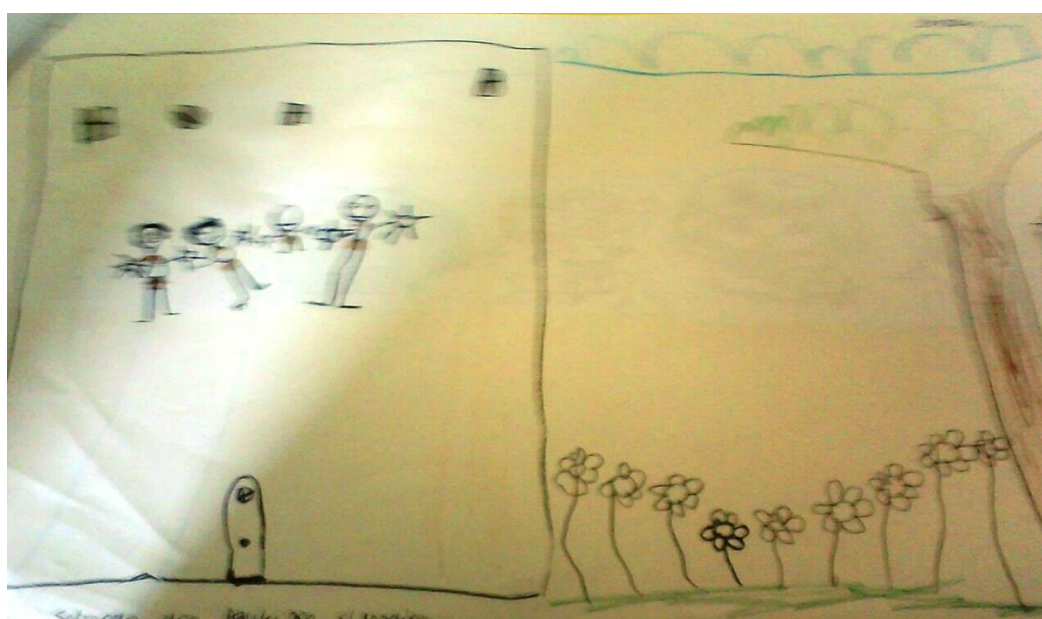
(Imagem E) Menino: Fábrica Rheingantz



(Imagem F) Menina: Praia do Cassino



(Imagem G) Menina: Catedral de São Pedro



(Imagem H) Menina: Sobrado dos Azulejos

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO:

o que o professor ensina é realmente o que aluno quer aprender?

Um estudo das narrativas dos alunos

Kellen Mendes Freitas¹⁵

RESUMO

O presente estudo visa um aprofundamento em questões específicas da aprendizagem histórica. Diante da complexidade do assunto, optou-se num primeiro momento em realizar um estudo exploratório (parcial) com alunos de 3º ano do Ensino Médio, em um colégio estadual na cidade de Matinhos, Litoral do Paraná. Com o objetivo de investigar a significância histórica e a natureza dos elementos das narrativas dos alunos. Nesse contexto, evidencia-se a significância histórica no estudo da compreensão nos assuntos históricos correlacionado com o conhecimento histórico dos alunos investigados.

Palavras – chave: aprendizagem histórica; alunos; significância histórica; narrativa.

Apresentação

Ao vivenciar as construções de práticas de sala de aula e as relações humanas que o processo ensino aprendizagem proporciona por meio de acúmulo de experiências, em muitos casos geram reflexões. É assim que, enquanto professora do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná, motivada em constituir um olhar para a compreensão da aprendizagem histórica dos alunos, iniciei uma jornada de estudos, para buscar o sentido da prática docente na disciplina de História.

Diante disso, em concepção pessoal, tornou-se inaceitável, observar alguns profissionais de áreas afins, reproduzir narrativas de manuais didáticos como verdades absolutas em sala de aula. Logo, como negação a esta afirmativa, optou-se na realização de um estudo exploratório, que oportunizassem aos alunos um início de processo de descoberta para construção dos saberes históricos.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu após trabalhos envolvidos no ambiente escolar. As observações em seminários apresentados pelos alunos

¹⁵ Professora da Rede Estadual de Ensino, SEED/PR. Licenciada em História pela faculdade Estadual de filosofia Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR. Email: kellenmendesfreitas@gmail.com

mostraram as riquezas de detalhes, sobre as informações históricas e de diversas fontes e como os alunos as concebem, onde as encontram, levando-os a interpretá-las com propriedade. Desse modo puderam apresentar durante as aulas de história suas idéias prévias, num contexto propício para estimular a curiosidade e motivação. Os interesses nos assuntos históricos aconteceram diante das práticas construídas na perspectiva da Educação Histórica.

Por este caminho, a proposta do artigo possui conceitos da Educação Histórica, uma perspectiva que segundo as autoras pesquisadoras Cainelli e Schmidt (2011), centram investigações no pensamento e na consciência histórica, pois, o novo olhar sugere uma reflexão de como o aluno aprende história, estando assim mais próximos das preocupações e interesses dos alunos em buscar a significância histórica para os mesmos.

Nesse contexto que, o artigo procura dar resultados parciais realizados por meio de estudo exploratório, buscando elementos para investigar o que os alunos aprenderam em História e o que gostariam de aprender. Logo, considerar a dimensão cultural, em seus aspectos mais específicos, no processo investigativo, constituirá em qualificar os escritos dos alunos na sua individualidade e coletividade.

Para Forquin (1993, p.167), estão presentes nas instituições escolares a cultura da escola e a cultura escolar. Sendo que a primeira difere da segunda por definir-se como compreensão das práticas pedagógicas e como os diferentes saberes dos professores, os intrínsecos, suas intenções, sua identidade. Enquanto que a segunda abrange um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, sob efeitos dos imperativos da didatização, constitui habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Metodologia

A ideia da investigação surgiu de uma necessidade real e específica do Colégio Estadual Sertãozinho. E.F.M. em Matinhos, litoral do Estado do Paraná. Sua localização encontra-se num bairro não central da cidade, sendo constituído por muitos alunos carentes economicamente, os quais demonstram, sentimentos positivos pela instituição.

Em 2011 os alunos do 3º ano do Ensino Médio, apresentaram-se com pedidos de *aprender mais sobre história do Brasil*. Mediante a tal questão, o projeto de pesquisa questiona: o que o aluno aprende em história no 3º ano do ensino médio é realmente significativo, para ele no seu desenvolvimento do conhecimento para o vestibular e enem? Há relação, para os alunos, entre o que se quer aprender história com a significância histórica?

Para buscar informações sobre os pedidos dos alunos, em 21 de agosto de 2013, com autorização da Direção e equipe pedagógica do Colégio, foi realizado um estudo exploratório, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, período matutino, com o intuito de saber o que os alunos já aprenderam em história e o que eles gostariam de aprender na aula de História e suas justificativas.

Os alunos pesquisados foram estimulados a desenvolverem anteriormente ao estudo exploratório, um seminário que possuía temas referentes as Constituições do Brasil, aos quais apresentariam apenas, as principais características do assunto proposto. A realização da prática colaborou para o dinamismo da aula de História. Durante o processo os grupos utilizaram: músicas, textos, artigos da constituição, poesia e charges. Naquele momento houve contribuição dos demais alunos, o que os motivou a buscar mais informações sobre o assunto em questão. Nesse contexto, nas esferas nacionais, estaduais e locais, estávamos vivenciando um processo de manifestações, ao qual, tornou-se o foco da atualidade para que os alunos pudessem refletir o presente, passado e as expectativas futuro com os temas das Constituições brasileiras.

Após o seminário, realizou-se um estudo exploratório, característico da perspectiva da Educação Histórica, para escutar os alunos em seus anseios de o que aprender na aula de História e suas explicações sobre as escolhas.

O estudo exploratório envolveu 34 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Foram entregues 34 textos com uma poesia de Jussara Braga, chamada de História da História, o que sensibilizaram os alunos, sem intervenção do professor a responderem livremente a quatro questões abertas, que seriam:

- a) Qual assunto\ ou tema histórico você acha importante? Por quê?
- b) Qual assunto\ ou tema história você acha menos importante? Por quê?
- c) Qual assunto\ tema histórico gostaria de aprender? Por quê?

d) Tem algum assunto ou\ tema histórico que não está presente no texto e gostaria de estudar? Por quê?

Análises parciais do estudo

Algumas considerações imediatas apareceram nesse estudo. Muitos alunos gostariam de aprender *mais* sobre temas de história do Paraná e do Brasil.

A narrativa da aluna J.M. de 17 anos, a qual estudou no Colégio desde o 6º ano afirma que: Eu gostaria de aprender mais sobre “Diretas Já” e a política brasileira desde os seus primórdios. Porque para entendermos os assuntos atuais e saber como ele chegou a tal nível e também como considero importante conhecer o sistema político de nosso país.

É importante ressaltar que a aluna acima, relaciona a temporalidade passado investigativo explicativo, com temas históricos do presente.

Ela ainda continua afirmar: “Na minha opinião é muito importante o estudo de sociedade antigas, visto que é delas que derivam nossa cultura, fala, costumes, gastronomia e etc. Faz parte da nossa identidade, que para formamos precisamos de conhecimentos antigos”.

Destaca-se na última narrativa da aluna, seu conceito de identidade, ao qual, coloca-se diante do presente como atribuição explicativa ao passado, e o significado próprio e consciente sobre sua formação. Tal pensamento, pode-se refletir no papel do professor de história na formação do pensamento histórico, sem desvincular da cultura com seus diversos significados e contextos. Portanto concorda-se com Santos, (2013, p. 236), em seus estudos sobre “significância do passado para professores de história”, que pesquisas vem a direcionar que a identidade de alunos podem ser construídas em um ambiente escolar positivo, bem como fora da escola dependendo da interpretação da história que o sujeito apresente.

Sendo assim, analisando os estudos de Keith Barton e Linda Levstik, (2011, p.208), há referência de Seixas (1994), “ao qual notou que estudantes atribuíam significância àqueles acontecimentos que eles consideram mais úteis na explicação das circunstâncias atuais ou que fornece um leque de lições, para guiar o comportamento atual e futuro”.

A aluna D. S. de 17 anos, estudou no colégio desde o 1º ano do Ensino Médio, responde: “Gostaria de aprender mais sobre a história do Paraná, pois é onde moro e mal conheço pelas aulas da escola, que prioriza a história do Brasil em geral”.

Ela atribui importância a história regional e enfatiza em sua narrativa como parte de seu cotidiano, pois afirma: (...), pois, é onde moro e mal conheço pelas aulas de história (...). Nesse sentido, Barca (2003), em uma entrevista a revista *À Página*, elege a importância da seleção dos conteúdos com três tipos de abrangência: história local, história nacional e da história planetária. “Não podemos eclipsar a nossa identidade mais imediata com questões do âmbito mais global”. Ainda, a aluna afirma que: “As guerras antigas ocorridas na região sul. Ocorreram várias, mas só aprendemos sobre a guerra dos farrapos, do Rio Grande Sul. Nossa cultura paranaense deve ser mais valorizada”.

Ao refletir sobre o pensamento da aluna no trecho de sua narrativa (...) Nossa cultura paranaense deve ser mais valorizada. Entende-se como a necessidade enfática de valorizar e conhecer a cultura referente ao Paraná. Assim, à utilização do termo *nossa* e nos insere em seu pensamento tornando – o como coletivo e de identidade formativa. Nas de pesquisas de Barton e Levstik (p.208), entende-se que:

(...) Os aspectos do passado que são mais prováveis de ser considerado mais significativo serão aqueles que levam a identidade como ordem social particular e ratificam\ legitimam as práticas sociais e comunitárias. Nessa perspectiva a história tem pouco a ver com o estabelecimento do que aconteceu no passado, mas tudo a ver com a promoção da unidade social e o consenso em relação ao presente. (BARTON e LEVSTIK, 2011, p.208).

Ao perguntar, ao aluno P.C. – 17 anos e estudou no colégio desde o 6º ano, temos: “Religiões e cultos antigos, movimentos sociais brasileiros com destaque no pensamento social. Um estudo mais abrangente sobre Idade Antiga e Média. Gosto da história do povo é por isso que um dia, penso ser um historiador (bacharelado).”

Interessante pensar a ideia do aluno, quando menciona pensamento social, ele atribui uma importância no papel do historiador (bacharel) e identifica-se como profissão futura.

A narrativa de H.M., 16 anos e estudou no Colégio desde 6º ano, também tornou-se interessante, pois o aluno descreve que o assunto de importância seria: “A formação das primeiras sociedades, pois assim, poderemos ver o que aconteceu e usar como base, para que não cometamos os mesmos erros, e que possamos

melhorar nossos dias futuros.” Fica objetivo a presença de perspectiva de futuro que atribui uma função explicativa ao passado, a de análise e de não cometer erros. Nesse sentido, temos a maneira de ensinar história, atualmente e especificamente nessa sala de aula, está cumprindo com uma das principais funções da aula de história, que seria segundo Lee (2006) de como o aluno se orienta para o passado e se relaciona com presente e futuro? Tal pergunta, reflete em pensar na aprendizagem do aluno e como o mesmo realiza suas operações mentais diante de uma das funções da história citada. Aprofundando esse pensamento, cabe utilizar a citação a seguir:

Qualquer consideração útil exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as idéias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, a relação deste com o presente e o futuro. (LEE, 2006, p.131).

Ao perguntar a H.M., sobre o tema menos importante o aluno escreveu: “Esta é a mais difícil do questionário, pois em história tudo é importante, talvez menos importante, seja, um assunto que não agrada muito a quem está estudando.” Interessante, tal pensamento, que atribui significado ao gosto pessoal do sujeito, desse modo cabe a citação de Marcia Monte Santo em sua pesquisa, “que é importante explorar as escolhas dos jovens e entender o que as sustentam”

A significância histórica, segundo Chaves (2007), conceitos de segunda ordem são construções pessoais, culturais, política e historiográficas, transmitida de formas diversificada aos membros de uma sociedade e, portanto aos alunos nas diversas fases da escolaridade. Nesse sentido, Rüsen (2012), afirma que, também há a formação histórica escolarizada, ao qual permite o aluno ter contato com fontes historiográficas, leva-se a seguir em um processo de formação do pensamento histórico (Matriz Disciplinar). Processo esse, um tanto complexo, no entanto, necessário para o desenvolvimento histórico.

Reflexão teórica

Na análise e reflexão dos dados coletados, surgiram novos questionamentos referentes à pesquisa empírica e o aprofundamento teórico, que se refletidas podem representar/orientar a função da história na sala de aula.

Compreende-se que analisar narrativas dos alunos a partir de um estudo exploratório e dar importância sobre o que ele quer realmente aprender na disciplina

de história, pode ser um ponto relevante para a busca da significância histórica. Segundo Barca (2009):

É necessário que os jovens aprendam, sim, narrativas substantivas para a formação de um quadro de ideias válidas sobre o passado; mas é necessário que desenvolvam também, em simultâneo, ideias cada vez mais elaboradas sobre a História – ideias metahistóricas ou de “segunda ordem – que lhes forneçam um aparato conceptual mais sofisticado, uma literacia mais avançada em suma, um equipamento intelectual para uma acção mais sustentada e criativa. (BARCA, 2009, p. 60).

Ponto importante a se explorar quanto ao *saber prévio* de um conceito substantivo na narrativa de jovens é a orientação do tempo passado, e se relaciona com o presente e perspectiva de futuro.

Para Schmidt (2009), atribuir importância aos estudos das narrativas históricas de jovens alunos poderia ser um grande passo para o entendimento da cognição histórica desses jovens, podem assim refletir: se como os alunos aprendem história está intimamente ligado de como o professor ensina a história? Ou, o processo citado ocorre independentemente dessa relação? O que os alunos trazem de casa sem a interferência do professor poderiam determinar como conceitos mais elaborados com relação a temas Históricos? São indagações que apareceram depois da realização do estudo inicial e necessitam tanto de aprofundamento teórico como pesquisa empírica.

Para fundamentação teórica do presente artigo, utilizam-se conceitos referentes à Educação Histórica e o Ensino de História. Uma área da linha Cultura Escola e Ensino da UFPR, ao qual reflete questões específicas a teoria da História. Tal perspectiva de Ensino traz contribuições relevantes para o processo – ensino aprendizagem, ao ofício do professor de história. Sendo assim, há destaque para uma breve reflexão sobre conceito de devidos autores sobre aprendizagem histórica, a meta-histórica e suas especificidades, que no caso, tem-se a significância histórica para o aluno e a natureza da narrativa histórica.

Segundo Rüsen (2012), o aprender histórico é um processo de formação da identidade e orientação histórica, diante da consciência histórica do sujeito. Assim temos:

(...) Onde pode discernir uma conexão direta da história como ciência, com a didática da história, como ciência do aprendizado histórico? Essa pergunta é mais bem respondida quando se recorre a matriz disciplinar como ciência. Essa matriz apresenta fatores mentais essenciais que define a história como ciência. Eles determinam o que realmente constitui a cientificidade da produção cognitiva da ciência da história. (RÜSEN, 2012, p.16).

Nesse sentido, encontrar meios para atingir a aprendizagem histórica, requer estudos de como, tal aprendizagem ocorre, e para isso, Rüsen (2012) descreve, que:

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

É nesse pensamento que a citação a seguir é de grandíssima relevância para o aprendizado histórico, evidenciando a identidade histórica formativa como responsável pela mudança no sujeito. Rüsen (2012), aponta que:

(...) O que interessa ao transformar a experiência histórica, pelo o aprendizado, em capacidade interpretativa de orientar a própria vida prática, não é mais validade atemporal de regras de comportamento e nem a capacidade de ajuizar e de como aplicar essas regras abstratas e genéricas a situações concretas da vida humana. Ao invés disso, a própria mudança temporal, ganha grande relevância na orientação histórica e na formação da identidade histórica: a capacidade de mudar torna-se condição necessária para autoafirmação e duração da subjetividade humana. (RÜSEN, 2012, p.18).

No caminhar dos estudos teóricos sobre aprendizagem histórica, chega-se a pensar na narrativa como uma expressão interpretativa do pensamento histórico. Sendo assim para Schmidt; Barca; Garcia, (2010) a narrativa histórica cumpre com algumas funções:

Como salienta Rüsen, a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acaso ao modo como seu autor concebe o passado e utiliza suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história (...) (SCHMIDT; BARCA; GARCIA; 2010, p.12).

Diante da narrativa histórica, Rüsen (2012), aponta uma definição em sua obra, que a teoria da história, “opera como a noção de narrativa. Isso denota a estrutura formal do conhecimento histórico, e considero o *narrar*, como o processo da consciência humana em que esta estrutura é formada”. (p.37). O pensamento do autor leva-nos a refletir como o processo narrativístico ocorre, o que fornece esclarecimentos objetivos para aprendizagem histórica.

É nesse contexto que Rüsen (2012) contribui para a história analisando uma perspectiva baseada nas tipologias de consciência histórica e a narrativa enquanto um processo de produção do conhecimento histórico.

As ideias do autor mencionado vêm colaborar com pesquisas e investigações na perspectiva de Educação Histórica do Ensino de História. Explicar os processos de cognição histórica, levando a refletir o papel da escola nesse contexto. Para tanto, o autor fundamenta em sua obra a narrativa tradicional, exemplar, crítica e genética. Considerando que a narrativa tradicional apresenta uma repetição de um modelo cultural, ou seja, passar a tradição sem ser refletida ou questionada durante a vida; já a narrativa exemplar há um forte indício representativo de regras, condutas e valores, entretanto, a narrativa crítica problematiza os modelos culturais e de vida atuais, e, por fim, a genética destaca-se pela transformação de modelos culturais e outros próprios e aceitáveis. Por meio da narrativa genética o tempo torna-se temporalizado.

A aprendizagem histórica, destaca Rüsen (2012) é um processo complexo e dependente de fatores, que influenciam a consciência histórica do sujeito. Portanto há um tratamento com a aprendizagem histórica como dinâmico e de sucessivas a mudanças, baseada nas três dimensões da aprendizagem histórica: experiência, interpretação, e orientação. O que refletem na vida prática do sujeito.

Considerações Finais

Como base nas pesquisas recentes, relacionadas a narrativas históricas de alunos, percebe-se uma complexidade na análise das mesmas. Concorde-se com o pensamento de Gevaerd (2008) em sua investigação sobre as narrativas dos alunos, explorando que muitos elementos devem ser considerados, conforme cada narrativa.

Para tanto, há a necessidade de aprofundamento teórico e como o método de pesquisa volta-se tanto para o estudo de subsídios teóricos como para um estudo qualitativo descritivo. Nessa perspectiva da pesquisa a metodologia qualitativa proposta faz-se referência a Rockwell (1997).

Contudo, estudar como os alunos aprendem história pode influenciar diretamente na prática docente e abrir um leque de expectativa e de oportunidades

no processo ensino aprendizagem, relacionada a disciplina de história. Importante considerar, no contexto de todo o processo de estudo, que a significância histórica relaciona-se com identidade, escolhas, experiências com o tema histórico e a própria cultura, seja ela intrínseca, no aluno, ou externa (meio de vivência) do aluno, as influências da escola e a conjuntura atual. Assim, penso que fica claro uma das funções da História, do ponto de vista do aluno, que seria despertar um processo contínuo de formação da identidade e como o próprio relaciona com o tempo e o traduz para a vida prática. Pensamento anteriormente baseado em Rüsen (2012).

O processo de construção do artigo, colaborou em atentar a detalhes, como formatação, estrutura textual, um constante pensar em cada parágrafo, que anteriormente ao desenvolvimento do mesmo, não atribuía as devidas importâncias. E também, pude perceber que o significado para minha vida prática é conceber o caminho, o desenvolvimento da construção da prática docente como principal relevância e que os conteúdos históricos, podem ser elencados juntamente com os alunos na perspectiva da Educação Histórica. Para isso, há a necessidade de estudos e um pensar direcionado para aprendizagem histórica dos alunos.

Em realidade no processo ensino aprendizagem, especificamente para o 3º ano do Ensino Médio é objetivo refletir e oportunizar aos alunos uma possibilidade de descoberta e construção do conhecimento, diante disso os mesmos necessitam adaptar-se e buscar autonomia para os enfrentamentos em concursos, vestibulares e Enem, pois fazem parte da realidade de muitos e podem apresentar formatos tradicionais ou não.

Até o momento, identifiquei com a profissão de professor de história pesquisador, assim atribuir significância histórica à minha prática docente. E, vivenciando toda a realidade da escola pública, e com base na minha experiência, não é fácil conduzir a aprendizagem histórica ao aluno, mas em muitas práticas realizadas na perspectiva de Educação Histórica, consegui entender o caminho para o processo formativo e contínuo. Espero contribuir por meio do estudo para demais professores e colegas interessados em melhorar a qualidade da aula de história, tornando-a significativa.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Entrevista À Página (**À página da Educação**): <[http://www.apagina. Pt/](http://www.apagina.Pt/) Edição 12 de janeiro de 2003, nº 119.

BARCA, I. **A educação histórica numa sociedade aberta**. Universidade do Minho – Portugal. Currículo sem fronteira, v.7,nº1, p.5 – 9, Jan/ Jun 2007.

BARTON, K. & LEVSTIK, L. S. **Explicações da Significância Histórica em alunos do Ensino Básico**. Revista o Estudo da História – 4 – A.P.H.\ 2001.

CAINELI, M. &SCHMIDT, M. A. **Educação Histórica**. Teoria e Pesquisa. Biblioteca Universitária Mário Osório Marques – Unijuí – Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul – RS \ Ijuí 2011.

CAINELI, M. &SCHMIDT, M. A. **Ensinar História** – Pensamento e Ação na Sala de Aula. São Paulo: Scipione, 2009.

CHAVES,Fátima Rosário Costa. **A Significância de Personagens Históricos na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiro**. 2006\ Mestrado em Ciência da Educação \ Supervisão pedagógica em História. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho – Braga, 2006.

FORQUIM, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Lauro. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

GEVAERD, R. T. F. **Aprender História Perspectivas da Educação Histórica**: narrativas de alunos produzidas em contexto de ensino. Comunicação apresentada no II Seminário de Investigação em Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2008.

LEE, P. **Historical literacy**: theory and research.2004. Texto traduzido do original “Towards a concept of Historical Literacy” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. Educar Curitiba, p. 131 – 150, 2006. Editora UFPR. Disponível: <<http://www.heirnet.org/2004conferente/conferencepapers.htm>>acesso em 09 de jun.2005.

MÁRCIA, Montesanto: **Concepções de alunos sobre significância histórica**. Educação histórica, investigação em Portugal e no Brasil. Organizadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmid. Atas da 5ª jornada Internacionais de Educação Histórica, 2009.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de La escuela**. In ROCKWELL, Elsie (Cord) La escuela cotidiana. 2ª. Reimpr. México, Fondo de cultura Económica, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica, Fundamentos e Paradigmas**. Tradução de Peter H. Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino - Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **E o ensino de história**. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Estevão de Rezende Martins. Editora: UFPR, universidade do Minho Instituto de Educação. (2010 p.79 – 108).

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco. **Significância do Passado Para Professores de História**. Tese de Doutorado em Educação, instituição: UFPR – 2013.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: SINAN, L.M.C.; et al. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacionais de Pesquisadores do ensino de história**: Novos Problemas e Novas Abordagens. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

SCHMIDT; GARCIA; HORN.: Organizadores. **Diálogos e perspectiva de investigação**. Editora Unijuí. Coleção Cultura, Escola e Ensino. 2008, p 30 – 35.

UMA ABORDAGEM LITERÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Lisiane Sales Rodrigues¹⁶

Vera Lucia Trennepohl¹⁷

RESUMO

O texto tem como objetivo refletir sobre a experiência vivenciada em sala de aula, com o propósito do desenvolvimento da consciência histórica, através de uma atividade interdisciplinar. Para Rüsen (2010, p. 56), “o histórico como orientação temporal une o passado e o presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual”. A abordagem histórica e literária vem auxiliar na construção do conhecimento e compreensão histórica de jovens do Ensino Médio. Para tanto, foram utilizados trechos da obra *Incidente em Antares* de Erico Verissimo (1994), onde narrativas trazem as tramas políticas dos coronéis gaúchos durante o período do Governo Vargas, unindo a denúncia e a crítica à política brasileira, satirizada em diálogos e narrativas que contam fatos históricos do Rio Grande do Sul e do Brasil. A atividade consistiu em leituras da obra e notícias que tratam da corrupção em governos posteriores, marcando dessa forma, nas palavras de Rüsen (2010, p. 57), que “a consciência histórica trata do passado como experiência, nos revelando o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança”.

Palavras-chave: Consciência histórica; literatura; jovens.

INTRODUÇÃO E CONTEXTO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Antônio Barella (17ª CRE) localiza-se no município de Novo Machado. Com quatro mil habitantes, a cidade faz parte da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, reconhecida também como região celeiro do estado. A economia de Novo Machado fundamenta-se nas pequenas propriedades rurais de agricultura familiar, fato que justifica o envolvimento dos alunos com o trabalho na roça, produção leiteira e criação de suínos. No ano de 2013, a Escola possuía noventa e um alunos no ensino médio, dos quais vinte e

¹⁶ Graduada em Licenciatura em História pela URI – Campus de Santiago – RS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUI. Linha Currículo e Formação de Professores. Bolsista FAPERGS/CAPES. lisiane.sales@hotmail.com

¹⁷ Graduada em Licenciatura em História. Mestre em Educação nas Ciências. Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Linha de pesquisa: Educação popular em movimentos e organizações sociais. Professora da área de ensino de história da UNIJUI. verat@unijui.edu.br

cinco residem na sede do município. Parte desses alunos concluiu o ensino fundamental em escolas municipais ou estaduais do interior,

Novo Machado é um núcleo de colonização alemã, russa e poucos italianos iniciado a partir de 1910. Conforme Félix (1996), essa região teve ocupação tardia em relação ao sul do estado, tendo a posse de terras feita, sobretudo, de forma arbitrária de grandes regiões a partir de Cruz Alta e Passo Fundo, mais tarde Santa Rosa. A ocupação imigrante tendo como núcleo Santa Rosa se deu no início do séc. XX, com os primeiros grupos de alemães e russos. Após a I Guerra Mundial e a Revolução Russa, o número de famílias imigrantes na região aumentou consideravelmente, chegando a formar comunidades às margens do rio Uruguai, como Novo Machado. Durante a II Guerra Mundial, as famílias alemãs sofreram perseguições, assim como em outras partes de nosso estado e do país, foram presas, proibidas de falar em seu idioma, esconderam livros, bíblias e documentos que comprovassem suas origens.

Considerando esse contexto, encontramos algumas dificuldades de compreensão sobre a história política de nosso estado e as influências exercidas dentro da formação política nacional. O contexto social e econômico do estado é de difícil compreensão por parte dos alunos, principalmente quando se fala no período que antecede a chegada dos primeiros imigrantes e da Era Vargas. As deficiências foram constatadas ao longo do ano, na medida em que a disciplina de História ia se aproximando mais da história do Brasil recente, a partir do advento da República, momento que fomos pontuando com a busca por histórias locais, como a chegada dos imigrantes alemães e russos na região, o contrabando nas fronteiras, desenvolvimento político-econômico regional. O que se percebe é que fatos relevantes da história de nosso estado parecem distantes de suas realidades, como uma forma de não pertencimento, além de uma lacuna temporal na memória de alguns moradores.

1) DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

O presente texto foi desenvolvido a partir da reflexão sobre a atividade interdisciplinar em sala de aula com jovens do terceiro ano do ensino médio. Com o objetivo de identificar o nível de compreensão e de desenvolvimento da consciência

histórica desses adolescentes, pensamos a atividade com a abordagem literária para que a contextualização mostrasse a forma como alguns escritores brasileiros abordam temas políticos em suas obras. A escolha da obra literária *Incidente em Antares*, de Erico Verissimo (1994), como um dos instrumentos mediadores do processo proporciona, através do olhar histórico e crítico do autor. As diversas visões que os gaúchos construíram sobre o desenvolvimento político do estado, as obras do autor também são objeto de estudo na disciplina de Literatura Brasileira, na qual a leitura da obra completa também foi debatida através do viés literário, mediante discussões elencadas em ambas as disciplinas, caracterizando a interdisciplinaridade de nossa atividade. O aporte teórico abordando a história do desenvolvimento da região deu-se através de trechos do *Coronelismo, borgismo e cooptação política*, de Loiva Otero Félix (1996), que trata do povoamento e do desenvolvimento econômico, político e social da região, que começou a ser povoada a partir de Cruz Alta. A história do Brasil foi referenciada em Bóris Fausto (1995) e nas narrativas do livro didático utilizado na escola¹⁸.

Em um primeiro momento, buscou-se a compreensão histórica da política gaúcha coronelista e da forma como esses coronéis alcançaram seus privilégios no governo nacional, durante um período da Era Vargas. E mais: sobre o modo como essas políticas nacionais mexiam com as situações políticas locais e com o imaginário do povo e, ainda, a gradativa perda de poder com o desenrolar político nacional que levou essas personalidades locais representadas por Verissimo (1994), como o “Cel. Tibério”, a meras figuras ilustrativas de “bem-feitores sociais”, além da tradição nascida desse passado de políticas burocráticas e corruptas. Para Félix (1996):

O coronelismo gaúcho é produto da soma de semelhanças e diferenças, isto é, de situações que se aproximam dos demais casos de poder local do Estado brasileiro com os elementos oriundos das condições históricas peculiares da formação do estado sulino. Duas variáveis parecem ser determinantes neste conjunto: a tradição militar de fronteira ligada à atividade pecuária e o componente ideológico do positivismo castilhistaborgista, com tudo que cada uma destas traz em decorrência (1996, p. 24).

Esta é a especificação do conceito de “coronelismo” por Félix (1996):

Entendemos por *coronelismo* o poder exercido por chefes políticos sobre certo número de pessoas que dele dependem. Tal situação visa objetivos eleitorais que permitam aos coronéis a imposição de nomes para cargos que eles indicam. Têm sua autoridade reconhecida pelo consenso do grupo

¹⁸ VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. v. 3, São Paulo: Scipione, 2010.

social de base local, distrital ou municipal e, algumas vezes regional, muitas vezes devido ao seu poder econômico de grandes estancieiros ou grandes proprietários (1996, p. 28).

Buscamos na obra *Incidente em Antares* (1994) as narrativas do autor que expõem os posicionamentos políticos, o autoritarismo, as negociações e as trocas de influências exercidas pelos coronéis gaúchos. Mostramos que a política clientelista do coronelismo deu-se em um contexto nacional, mas que cada estado tinha características peculiares exercia suas influências específicas, por seu desenvolvimento histórico e comprometimento com a classe pecuarista, dominada pelos grandes latifundiários, ao contrário da maior parte do restante do país, que nesse momento é vinculada aos domínios agrários. A herança castilhistaborgista se faz presente na obra de Verissimo, marcando uma tradição política de seus personagens, as rivalidades políticas nascidas no seio das famílias dos grandes estancieiros e disputas de poder em que muitas vezes, para se honrar o “fio de bigode”, e o culto à palavra empenhada, se chegava a duelos fatais.

A trama inicia nos primórdios da colonização do estado, ainda no início do séc. XIX, e culmina no início de 1970, durante a Ditadura Civil-Militar. O ponto inicial de nossa atividade está na movimentação criada na cidade de Antares com a chegada de Getúlio Vargas, ainda deputado estadual, que havia sido designado por seu pai para selar a paz entre as duas famílias rivais no município. Nesse momento, o autor coloca o personagem real em posição de amizade pessoal com os personagens da ficção. Desde então nasce uma amizade de cunho político, da qual mais tarde irão fazer uso para a “venda de influências no governo federal” e de outras regalias que essa amizade poderia lhe proporcionar (VERISSIMO, 1994, p. 47). Mas, é claro, com as decepções que as amizades políticas também carregam.

O contexto histórico sobre a política e o serviço público burocrático no período nos é dado por Fausto (1995):

O Estado Novo procurou reformular a administração pública (...), buscou formar uma elite burocrática, desvinculada da política partidária (...). Na cúpula do aparelho burocrático, a maioria das indicações continuou a ser feita de acordo com as preferências do presidente da República ou de seus ministros, para os chamados cargos de confiança (...). (1995, p. 378)

A abordagem inicia com uma aula expositiva sobre os principais pontos de desenvolvimento social, político e econômico da Era Vargas, com o uso de imagens, charges, fotografias, textos e notícias da época. A intervenção como mediadoras nos faz repensar a aula de história como um momento de interação entre professor e

alunos, em acordo com o ponto de vista de Schmidt (1995): “como o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento”. Nessa abordagem inicial, travou-se um debate sobre corrupção, populismo, demagogia política e de como esses aspectos tornaram-se recorrentes no Brasil desde a Primeira República. Para esse primeiro e produtivo momento, foi solicitada a produção de uma pequena narrativa que trouxesse suas opiniões sobre os conceitos elencados no debate, que considerassem, tanto em relação ao Governo Vargas, quanto ao que exerce o poder atualmente.

Para Barca (2009):

‘Ter consciência histórica’ não significa a adoção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico nem tampouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas à discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas à desconformação. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas (2009, p. 54).

Nas palavras de Barca (2009) e também respeitando as individualidades e o contexto de desenvolvimento desses adolescentes, compreende-se que as narrativas teriam diferentes pontos de vista, diferentes níveis de consciência histórica e diferentes níveis de interpretação do enunciado. Nessas narrativas, encontramos exemplos dos quatro tipos de narrativa histórica referenciadas por Rüsen (2010), sendo que a mais frequente nesse primeiro movimento foi a de modelo tradicional, pois esses alunos realizaram um simples relato, embora tenha havido aquelas que se caracterizam como uma narrativa exemplar/crítica e/ou também crítica/genética. Na primeira, exemplar/genética, eles conseguiram, mesmo que de forma exemplar, colocar-se temporalmente, mas deram a ideia de uma continuidade sem rupturas, e com um caráter de conformismo público; já na crítica/genética trouxeram os pontos de mudança e permanência, como também mostraram uma postura crítica quanto ao presente, localizando os fatos temporalmente.

Um dos exemplos encontrados:

Corrupção no Estado Novo: “Quem falava bem de Getúlio Vargas ganhava por tal ação, e quem se recusava a enaltecê-lo ficava sem dinheiro e sem emprego”.

Corrupção nos dias atuais: “Ocorre porque há o desvio de recursos dos orçamentos públicos que deveriam ser destinados à população, para

financiar campanhas eleitorais, corromper funcionários públicos ou até para contas bancárias pessoais no exterior” (Paula¹⁹ – 18).

“‘Ter consciência histórica’ não significa a defesa de uma única narrativa substantiva” (BARCA, 2009, p. 54). Repetimos as palavras da autora, para defender que todas as narrativas têm seu valor constitutivo e que o desenvolvimento da consciência histórica se dá a partir do conhecimento e da construção de novas narrativas, aprimorando o sentido de orientação dos adolescentes. Trago as palavras de Rüsen (2010), que não nos deixa esquecer a importância das tradições e do quanto valem as narrativas de tipo tradicionais para a organização da própria consciência humana.

Toda forma de vida humana é, necessariamente, organizada por tradições. Elas não podem ser negadas totalmente, caso contrário as pessoas perderiam o chão sob os seus pés. (...) A narrativa tradicional articula as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho (RÜSEN, 2010, p. 99).

O legado da tradição alemã nesse lugar é muito forte. Por isso, falar em assuntos que afligem a memória das famílias é algo delicado, a memória coletiva está marcada pelas perseguições políticas, ou pela chegada a um país estranho, sujeitos à fome e outros sofrimentos. No momento em que esses jovens questionam suas “omas²⁰” ou os “opas²¹” mexem com as lembranças de quem ainda criança viveu essa angústia. Essas questões são as menos discutidas em família, nota-se, como já foi mencionada em outro momento, uma lacuna, é como se a história da comunidade tivesse sofrido um vácuo temporal, um período esquecido, que não foi abordado por outros professores de História, principalmente por serem também descendentes diretos desses imigrantes. A história local é valorizada pelo trabalho dos pioneiros do plantio de soja no país, e glorifica-se o “Milagre Econômico” durante o Regime Civil-Militar, que proporcionou o desenvolvimento da mecanização agrícola na região. Rüsen (2009) traz o conceito de trauma para explicar o que classifica como memória responsiva:

A memória responsiva é acionada pela intensidade de uma experiência específica que grava a si mesma nas mentes das pessoas, por assim dizer. A memória fere e uma força quase autônoma compele as pessoas a reagir, a interpretá-la e superá-la. Esse tipo de memória imprime-se no espírito trazendo o passado para o presente como uma imagem poderosa e persistente (2009, p. 167).

¹⁹ Os nomes dos alunos foram alterados por questões éticas.

²⁰ Avós

²¹ Avôs

Após a análise das narrativas e debates com a turma, passamos para a segunda etapa de nossa atividade. Em sala de aula, com a turma dividida em pequenos grupos de três componentes, realizamos a exploração da obra de Verissimo (1994). Nos trabalhos, cada grupo destacou uma passagem para retratar o contexto local, não havendo nenhuma interferência. Como eles já conheciam a trama, posicionaram-se rapidamente dentro do que conseguiram relacionar ao nosso tema. Antes de iniciar a representação pelos grupos, explicitamos alguns parágrafos do livro de Félix (1996), para que a contextualização ficasse mais completa. Alguns trechos selecionados pelos alunos mostram o clientelismo político entre os personagens da obra e o então Presidente da República, mas houve também aqueles que escolheram trechos que mostram o descontentamento político provocado dentre esses coronéis com a democracia exercida durando o Segundo Governo Vargas:

Quando em 1934 o Brasil adotou a nova Constituição e Getúlio Vargas foi eleito Presidente da República pela Assembleia Constituinte, Tibério Vacariano fez sua primeira visita ao Rio de Janeiro. Teve um rápido colóquio com o Presidente, que o recebeu com afabilidade, no Palácio do Catete, declarando-lhe: “O senhor, coronel, é meu homem de confiança em Antares”. Tibério aproveitou a oportunidade para conseguir com o chefe da nação bons empregos em repartições públicas federais para alguns de seus parentes e amigos. Fez esses pedidos como quem quer dar a entender que ele, Vacariano, não queria nada para si mesmo, pois “Deus me livre, Presidente, de abusar de uma amizade...” (VERISSIMO, 1994, p. 43).

Outro trecho escolhido aborda o espírito “castilhista gaúcho” do Estado Novo:

Logo ao chegar ao Rio, em maio de 1948, a primeira coisa que Tibério fez foi visitar Getúlio Vargas e reafirmar a sua solidariedade pessoal e política. Nessa ocasião o ditador disse: “Pois me alegro de ver como o amigo compreendeu o espírito do Estado Novo, que no fundo é puro castilhismo”. Tibério, que havia herdado do pai uma antipatia invencível pela figura de Júlio de Castilhos e pro suas ideias políticas, limitou-se a dizer: “Mas é claro, Presidente, só não vê isso quem não quer!” (VERISSIMO, 1994, p.46)

Ao debatermos o ponto de vista que o autor elabora para seus personagens, materializou-se para eles o que a tradição política gaúcha produziu e, pode-se dizer, imprimiu, tanto nos personagens da ficção, como em políticos reais. Esse ponto levantado por eles ao elaborarem a ideia de “herança castilhista”, retoma episódios do desenvolvimento político do estado, como a Revolução Federalista, atribuindo a esses fatos um nível de significância histórica como construção cultural, política e historiográfica (SANTOS, 2012). Após essa segunda abordagem, lhes foi solicitado uma pesquisa, em jornais e revistas políticas, de notícias sobre corrupção, tanto no Rio Grande do Sul, como de âmbito nacional, e a partir delas uma nova narrativa,

que colocasse a visão de tradição, política e ética. Desse modo, teríamos como perceber nas análises e comparações, entre a primeira e segunda narrativa, se houve alguma mudança nas compreensões conceituais, bem como um desenvolvimento da consciência histórica.

A obra de Verissimo (1994) vista em seu caráter histórico, mostra o que, para Rüsen (2010), é uma “orientação temporal une o passado e o presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual”. Essa interpretação realizada pelos estudantes deverá facilitar as direções e intenções dentro de uma “matriz temporal”. (RÜSEN, 2010, p. 56). Para Rüsen (2010) a História é o espelho da realidade passada, mesmo que mexer nas memórias da família seja um tanto doloroso, no sentido de memória responsiva, o conhecimento dessa mesma época, visto de outro ângulo, o literário, traz o mesmo nexos significativo entre o passado e o presente.

As análises das narrativas elaboradas após a abordagem literária nos mostravam uma mudança significativa, percebidas no debate em sala de aula, provocando um maior número de observações narrativas críticas, críticas/genéticas e genéticas, como se pode constatar nestes dois exemplos abaixo:

Um ladrão chamado [...], que desviou ‘somente’ 93 milhões de dólares da Prefeitura de (...) nos anos 90, para serem investidos em suas empresas e aplicados nas contas no exterior (...). E o mais impressionante é que (...) nega tudo, nunca foi condenado, e ainda se acha no direito de concorrer novamente a cargos eletivos” (Clara – 18).

Na minha opinião, qualquer tipo de política corruptiva deveria ser severamente condenada e não apenas arquivada e esquecida. Em suma, é preciso que haja a mobilização e indignação do povo brasileiro, afinal quem manda nesse país somos nós, nossa vontade é soberana e cabe aos ocupantes dos cargos públicos nos respeitar e, sobretudo, nos respeitar (Maria – 17).

Em ambas as narrativas, assim como nas demais construídas pelos alunos, encontramos os componentes da aprendizagem histórica definida por Rüsen (2010). Percebe-se uma leitura da experiência a partir de questões que os estão indignando no presente, que no decorrer da atividade, foi aperfeiçoado a partir da realização da segunda narrativa. A aprendizagem histórica aumenta a competência para encontrar significados, pois os conceitos substantivos trabalhados ganharam significados plenos mostrando a evolução desses jovens quanto à sua consciência histórica. Como também, a aprendizagem histórica propicia um aumento na competência da orientação. A definição do posicionamento temporal foi demonstrada nos debates em sala de aula, em narrativas orais e escritas quanto a críticas e comparações

entre processos políticos eleitorais de diferentes épocas e contextos, e outros conceitos substantivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas construídas pelos estudantes demonstram o desenvolvimento de sua consciência histórica, mostrando também que eles não ignoram suas tradições. Afinal, eles associaram personagens da obra literária com personalidades locais, revelando que em suas memórias históricas carregam elementos narrativos que “valoram o tempo”. Para Rüsen (2009), essas imagens e/ou símbolos interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias, elas apenas ajudam a criar novas histórias. Ao criar essas novas histórias, os alunos sentem-se senhores do seu tempo, marcando suas identidades, numa situação que Rüsen (2010, p. 70) define como “superfície de contato de tempo e de fatos, permanentemente em transição”.

Rüsen recomenda que a aprendizagem histórica deve conciliar as três dimensões a experiência, o significado e a orientação:

[...] As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, principalmente, do ponto de vista da aprendizagem histórica, com o objetivo de conciliar as três dimensões dentro de um modelo – isto é, experiência ou conhecimento, significado e orientação como um todo integrado. Dever-se-ia ter como objetivo trazer estas duas entidades ao equilíbrio: a história como dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática (RÜSEN, 2010, p. 91).

Assim, a construção desse conhecimento, a edificação de personalidades e identidades, torna-se o principal componente do processo educativo, em especial na História e ciência humanas. Da forma como foi conduzida a atividade, sentimos o quanto é gratificante orientar para o conhecimento e não entregá-lo “pronto”. Isso não significa uma aprendizagem vazia de conteúdos e conceitos, mas sim que os conceitos foram construídos por eles, no seu cotidiano, dando um significado próprio para cada conceito pensado e estruturado. A maneira especial como a literatura chamou a atenção deles, mostra que por mais dolorida que a saga de seus antepassados tenha sido naquele período histórico, ela não deve ser esquecida, pois a história deles é também constituída de múltiplas histórias.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel (org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009. p. 53 – 76.

_____. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009. p. 53 – 76.

BITENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9 ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FÉLIX, Loiva Otero. **Coronelismo, borgismo e cooptação política**. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. v. 3, São Paulo: Scipione, 2010. PNLD 2012.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. In: **História da Historiografia**. nº 2, março 2009. Disponível em <http://files.teteramos.webnode.com/200000051-b405eb4ffb/J%C3%B6rn%20R%C3%BCsen.pdf>. Último acesso em 26/01/2014.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

SANTOS, Rita de Cássia Pacheco dos. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos pelo PNLEM. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 761 – 782, jul./dez. 2012. Londrina: UEL, 2012. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13341>, acesso em 13/01/2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de História. In BITENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010

VERISSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. 41 ed., São Paulo: Globo, 1994

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, TENDO COMO ÊNFASE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Luana Ciciliano Tavares²²

RESUMO:

O artigo aborda um relato de atividade interdisciplinar realizado na 5ª etapa do ensino fundamental da EJA - Educação de Jovens e Adultos, numa escola urbana e municipal da cidade de Pelotas. Em tal proposta, foi trabalhado o conceito de fonte histórica com os alunos a partir da história de cada um. Assim, foi pedido que os alunos narrassem suas histórias de vida selecionando algumas fontes e abordando o que seria possível saber, a partir de cada fonte selecionada. Este trabalho teve como finalidade a valorização da história de vida dos alunos enquanto sujeitos históricos, enfatizando a importância que a história tem para o processo de autoconhecimento dos indivíduos e para atuação desses sujeitos sobre a realidade. No final, cada aluno produziu um álbum narrando sua história, tendo como base as fontes históricas.

Palavras- chave: ensino de História, escola, interdisciplinar, narrativas, fontes históricas.

Introdução

O trabalho aqui relatado foi realizado na 5ª etapa de uma turma de EJA- Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental de uma escola urbana e municipal da cidade de Pelotas. A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos maiores de 15 anos que por motivos diversos não conseguiram concluir, ou até mesmo iniciar seus estudos em momentos anteriores.

As iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para jovens e adultos no Brasil é recente, embora que de forma esporádica vem ocorrendo já desde o Brasil colônia. A partir da solicitação da UNESCO em 1945 aos países integrantes, entre eles o Brasil - de educar os adultos analfabetos, iniciou-se uma mobilização nacional no sentido de discutir a educação de jovens e adultos no país. Dentro deste contexto, o adulto analfabeto era visto como um incapaz, o qual não podia votar e nem ser votado (PORCARO, 2004).

²² Professora da rede municipal de Pelotas, Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas, mestranda em História pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), e-mail: luciliano@hotmail.com.

Hoje, e principalmente após a Constituição de 1988 ocorreu a ampliação do dever do Estado para com a EJA, através do artigo da constituição que garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos. Já na década de 1990, através da LDB²³, o governo federal se desobrigou de articular políticas ligadas à EJA passando aos municípios tal incumbência. A partir desse momento em que o MEC se ausenta de articular uma política nacional para a EJA, surgiu os Fóruns como estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com tal proposta de ensino, no qual se socializam as experiências, como também, planejam e articulam intervenções políticas. (PORCARO, 2004).

Esta modalidade de ensino se destina a um público alvo específico que difere do perfil de aluno que frequenta o ensino regular, na qual há a possibilidade de conclusão da educação básica num período de tempo inferior ao estabelecido no ensino regular. Na escola em que foi realizada tal experiência, a EJA contempla apenas o ensino fundamental, pois é uma escola mantida pelo poder público municipal.²⁴ O sistema de ensino EJA/ para as séries finais é dividido em 4 etapas referentes aos últimos anos do ensino fundamental.²⁵

Ao longo de 2012 discutiu-se bastante na escola a maneira que iria ser elaborado e trabalhado o currículo da EJA, visto que cada etapa equivale a um período em média de 5 a 6 meses o que torna inviável trabalhar nesta modalidade o mesmo currículo e nos mesmos moldes como se trabalha no ensino regular, sem considerar ainda, o perfil diferenciado dos alunos que frequentam tal modalidade de ensino, muitos fora da idade- série, e outros que após muitos anos, retornaram aos bancos escolares.

O currículo de História foi elaborado tendo por base a História Temática e a coleção de livros para modalidade EJA Tempo de Aprender - livro multidisciplinar elaborado através de temas transversais, que são abordados em todas as disciplinas, de acordo com as suas especificidades. O livro do 6ª ano apresenta como eixos temáticos: identidade e cidadania e leitura. O relato de atividade aqui retratado se baseou nesse eixo transversal, especificamente a identidade para a

²³ Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira criada em 1996.

²⁴ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (1996) a oferta de ensino fundamental é responsabilidade do poder público municipal. A modalidade da EJA para o ensino médio é oferecido em escolas estaduais.

²⁵ A EJA está dividida em 4 etapas que são: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapa.

realização da atividade interdisciplinar aqui relatada entre três componentes curriculares: História, Arte e Português.

Essa proposta de atividade surgiu a partir de inúmeros questionamentos de como seria possível trabalhar fontes históricas com os alunos nas aulas de História, de modo que tal temática não fosse abordado de forma maçante e que também pudesse contribuir para que o aluno se enxergasse enquanto sujeito histórico. Assim, optou-se por trabalhar o conteúdo através da história de vida de cada um, de modo a valorizar a história de vida dos alunos enfatizando a importância que a história tem para o processo de autoconhecimento dos indivíduos e para atuação desse sujeito sobre a realidade.

Os alunos elaboraram uma narrativa com foco em suas histórias e experiências pessoais, tendo como ênfase o conceito de fontes históricas; por fim elaboraram um álbum individual contendo seus relatos e as fontes utilizadas na elaboração do trabalho que foi exposto numa feira de atividades realizada na escola. Dessa forma, se utilizou das narrativas históricas dos alunos como uma estratégia de ensino nas aulas de História.

Pensando no processo de educação histórica circunscrito nesta proposta de atividade, algumas questões foram pensadas inicialmente para a sua elaboração, como: De que maneira os alunos se apropriam do conceito de fonte histórica para a escrita de suas histórias de vida? Qual seria a contribuição das narrativas realizada pelos alunos para o processo de aprendizagem histórica? A elaboração desse trabalho teve como foco a valorização da história de vida dos alunos de forma que pudessem se identificar enquanto sujeitos históricos, através da valorização de sua cultura e meio social. Assim, o presente artigo é baseado num projeto aplicado numa turma de EJA de uma determinada escola do município de Pelotas.

Pensando o Ensino de História

A escola é uma instituição criada e assegurada pelo poder público para que aconteça os processos de ensino e aprendizagem de jovens, crianças e adultos em nossa sociedade. É neste espaço que se dá os processos de interação e vivências de diferentes grupos sociais. Acredita-se que através de diferentes práticas e experiências nas aulas de História seja possível construir novas formas de

didatização das temáticas abordadas, contribuindo assim para o processo de construção da consciência histórica dos alunos.

História é aqui entendida como o estudo das experiências humanas ao longo do tempo (Thompson, 1981). Nesse sentido, a presença humana em qualquer momento ou contexto histórico é suficiente para que estejamos falando de História.

Assim, conforme Schmidt e Garcia e suas pesquisas no campo de Educação Histórica:

Se a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas, este pode ser um dos critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados, com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

Quando se atenta a tais questões, é necessário pensar o Ensino de História na sua própria historicidade, de como e o porquê surgiu enquanto disciplina no ensino regular, e até mesmo, como esses motivos e necessidades transformaram-se ao longo dos anos. A constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o império, cujo currículo do Ensino de História se dividia em História Sagrada e História Universal (FONSECA, 2011).

A constituição da História enquanto disciplina a ser ensinada nos bancos escolares surgiu como forma de fortalecer o Estado após o processo de Independência, e assim contribuir para o processo de construção de uma identidade nacional. Dessa forma, a afirmação de tal identidade e a própria legitimação do poder político reservou a História o seu lugar enquanto disciplina nos currículos escolares.

Ao longo do século XX, principalmente na primeira metade do século, algumas reformas feitas nos Programas de Ensino do país contribuíram para enfatizar o Ensino de História fundamentado na compreensão dos grandes acontecimentos e voltada para o fortalecimento do civismo, com a pátria e a humanidade. Neste contexto, ensinar história se traduzia na memorização dos grandes acontecimentos e heróis nacionais. Ainda hoje, o Ensino de História é bastante pautado por tais características, pois é muito recorrente nas escolas brasileiras estudar História através da memorização de determinados acontecimentos e vultos históricos.

Na Alemanha Ocidental na década de 1960, o Ensino de História também passou por uma modificação estrutural entendida como uma mudança de paradigma, que resultou em uma nova forma de conceber o papel da história na educação e na vida prática (RÜSEN, 2010).

Os debates hoje no Brasil relacionados ao processo de ensino e aprendizagem histórica estão na pauta das discussões de teorias e políticas educacionais, e em debates que evidenciam a crise atual dos processos de escolarização, e portanto, da escola. Assim, percebe-se que o Ensino de História no Brasil ao longo do tempo passou e ainda passa por uma série de modificações, que vai de encontro aos interesses de cada contexto histórico e também, ao modo como se interpreta e entende História. Primeiramente entendido como o estudo de determinados fatos históricos e ação de alguns indivíduos. Hoje, há uma maior abrangência sobre o conceito de História, que passa a ser vista como a história de todos os homens, e não somente de determinados segmentos sociais.

É preciso que se busque a renovação dos conteúdos e a construção de problematizações históricas a partir de diferentes sujeitos que durante muito tempo não tiveram acesso e nem espaço na história reconhecida de fato. Deste modo, a área de estudo em Educação Histórica no Brasil é recente e os pesquisadores têm centrado suas análises nos princípios, fontes e estratégias de ensino-aprendizagem em História sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade da aprendizagem exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. Assim, o campo da Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica, tendo como eixo teórico norteador as matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen, que defende arduamente que os historiadores devem discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino aprendizagem.

Deste modo, a Educação Histórica apresenta possibilidades de pesquisas no campo de ensino de história nas escolas, das aprendizagens e ainda, contribui com as inovações das metodologias nas aulas, e assim propõe-se a observar as especificidades da história a partir das relações entre o passado, presente e futuro.

O uso de fontes históricas a partir das experiências dos sujeitos

A atividade aqui relatada foi realizada em etapas pelos professores da EJA, que tinham propósitos específicos da atividade.

Primeiramente foi trabalhado em sala de aula com os alunos a função e a importância da utilização das fontes históricas para escrita da história, através de textos e exercícios que tratavam sobre essa temática. Algumas questões foram levantadas nas aulas como: O que é fonte histórica? Para que serve as fontes históricas? De que maneira devem ser utilizadas? Quem as produziu? Essas foram algumas perguntas levantadas e discutidas com os alunos previamente. A utilização de documentos nas aulas de História possibilita o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências do passado e, dessa forma, tornar o ensino menos livresco e mais dinâmico (SCHMIDT; CAINELLI, 2010:115).

Paralelamente, a professora de português trabalhou durante as aulas com os alunos alguns preceitos sobre a escrita e correção dos trabalhos, visto que os alunos da 5ª etapa da EJA, ainda apresentam dificuldades na escrita. De forma a trabalhar fontes históricas e como meio de aprimorar o ato da escrita, os alunos aprenderam o conceito de fontes históricas a partir de sua própria história de vida. A capa do álbum do trabalho ficou a cargo da professora de Arte que realizou uma atividade de transformação da foto de cada aluno em desenho por meio de um programa de computador, no qual os alunos fizeram um processo de transformação de suas fotos, e por fim cada um pintou o seu desenho que serviu como capa do trabalho.²⁶

Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que pesquisassem em casa e trouxessem para aula algumas fontes históricas que fossem significativas para compor a sua história de vida e que possibilitasse a eles fazer uma narrativa através das fontes selecionadas sobre a história de vida de cada um. Nesta atividade, os alunos deveriam produzir uma escrita de suas histórias de vida e a partir das fontes históricas selecionadas deveriam dizer que tipo de informação poderiam obter por meio de tais fontes, assim como contextualizá-las.

É importante frisar que não se indicou os tipos de fontes que os alunos deveriam utilizar, e sim que deveriam selecionar as fontes a partir do tipo de abordagem que fossem fazer. O sentido de ensinar história não significa não ter

²⁶ A professora de arte utilizou um programa para transformar as fotos dos alunos em desenhos, que está disponível no seguinte endereço: <http://www.fotomontagens.net/>

conteúdos para serem ensinados, mas sim olhar para esses conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante dos temas propostos pela historiografia (BARCA apud SCHMIDT; CAINELLI 2010). Este tipo de proposta de atividade permite o educando se enxergar enquanto sujeito histórico, por meio da valorização de sua própria história de vida, pois o que acontece muitas vezes é que os sujeitos não se identificam em tais processos históricos, em parte devido a forma como ainda hoje estão estruturados os currículos de história.

Além do ato de ensinar a pensar historicamente, o processo de aprendizagem histórica relaciona-se ao ato de aprender a narrar o passado a partir da vida no presente, com o objetivo de elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e com a finalidade de organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente (SCHMIDT; CAINELLI, 2010:66).

Dentro deste contexto, é preciso pensar sobre a finalidade do Ensino de História no currículo do ensino básico. Como foi dito anteriormente, tal finalidade se modificou ao longo dos anos e de certa forma esteve atrelada ao interesse do Estado em diferentes contextos históricos. Hoje, percebe-se que ainda é bastante forte no Ensino de História a memorização de determinados acontecimentos históricos sem muitas vezes contextualização de tal fato. Assim, é importante pensar e até mesmo repensar qual a contribuição do Ensino de História no currículo escolar e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no contexto brasileiro atual.

A partir desta perspectiva, a Educação Histórica é um campo de investigação e pesquisa dentro do Ensino de História que estuda e analisa as ideias históricas dos alunos, de forma a propor um ensino que contribua com o desenvolvimento da consciência histórica, identidade e cidadania dos educandos. Jörn Rüsen é um dos grandes teóricos deste campo de pesquisa, que contribuiu bastante através de suas pesquisas e construtos teóricos sobre a consciência e aprendizagem histórica dos indivíduos, analisada através das narrativas.

Conforme Rüsen, a narrativa é um processo de poiesis, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade da orientação de si no curso do tempo, sendo que o produto deste processo narrativo, a trama capaz de tal orientação, é “uma história” (RÜSEN, 2010:96).

Analisando a escrita dos trabalhos dos alunos verificou-se que praticamente todos iniciaram suas narrativas a partir do nascimento, obedecendo praticamente uma ordem cronológica dos fatos. Assim, foi constatado que os alunos têm noção do conceito de tempo, mesmo que seja inicialmente um tempo cronológico a partir do momento em que narraram suas histórias de vida situando temporalmente os acontecimentos.

Quando se trabalhou primeiramente o conceito de fonte histórica em sala de aula, foi escrito a seguinte pergunta no quadro: Se vocês fossem um historiador e precisassem pesquisar a vida de alguém, que tipo de fontes históricas vocês utilizariam na pesquisa? Os alunos deram as seguintes respostas: fotografias, carteira de identidade, certidão nascimento, cartas e roupas. Analisando a construção do trabalho dos alunos percebeu-se que a maioria utilizou fotografias para elaborar suas narrativas, talvez isso tenha ocorrido pelo fato de que a fotografia remete diretamente a memória, sendo um recurso privilegiado para lembrar diferentes épocas e momentos.

Através da valorização da história de vida de cada aluno, refletindo sobre a importância que essas histórias têm para o processo de autoconhecimento e para a atuação desses indivíduos sobre a realidade, foi estimulado que os alunos a se identificarem enquanto sujeito histórico, de forma que pudessem estabelecer uma relação entre a vida individual e social, se percebendo como parte integrante do processo histórico. Quando a história é percebida pelos professores como uma disciplina teórica dissociada da realidade e alimentada exclusivamente pelos livros didáticos, ela pode não ser tão significativa para o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, quando o aluno identifica que a sua história de vida faz parte do processo histórico e pode ser utilizada como um instrumento de estudo para a história, isso gera uma ideia de pertencimento do sujeito à História. Em termos gerais, a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade (RÜSEN, 2010: 98).

Segundo os preceitos de Schmidt:

A narrativa o conhecimento torna-se consciente, e o sujeito aumenta a sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não apenas como um passado morto, pois a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe

um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico (SCHMDT, 2009:15).

Desta forma, a proposta de atividade aqui relatada foi pensada tendo em vista a valorização da história de vida dos alunos enquanto sujeitos históricos de forma que o conteúdo trabalhado em sala de aula fosse capaz de produzir sentido para eles, através da experiência propiciada por meio de tal atividade. A realização desta prática pedagógica com os alunos foi muito positiva, uma vez que eles gostaram e ficaram bastante entusiasmados com a sua elaboração, fato que talvez seja atribuído a valorização de suas experiências e histórias pessoais e identificação enquanto sujeitos históricos.

Considerações finais

Portanto, é preciso repensar os currículos de História na educação básica brasileira para que este seja significativo na vida dos educandos e não seja uma mera transposição didática sem relação com a realidade do aluno, do ensino superior para o ensino básico. Não é possível conceber ainda hoje, que a história enquanto componente curricular de ensino básico se detenha a memorizar os grandes vultos e heróis, processo este que acaba por relegar aos sujeitos o papel de expectadores da História.

Um ponto importante no ensino de História é a articulação da história individual do aluno com a história coletiva de grupos e sociedades, uma vez que todos os homens são determinados pela história vivida e por isso, são sujeitos da própria história. Desse modo, um dos objetivos do ensino de história hoje consiste em fazer o aluno enxergar-se como parte integrante do processo histórico.

Através do projeto aplicado na 5ª etapa da EJA, procurou valorizar-se a história de vida dos alunos, por meio de suas narrativas para que se percebessem enquanto sujeitos ativos na história e responsáveis também, por transformar a realidade vivida, além de trabalhar com a turma o conteúdo de fontes históricas, previsto no plano de estudos de história da EJA para a 5ª etapa.

Por fim, percebeu-se o entrosamento dos alunos na atividade realizada, os quais efetuaram a proposta de trabalho com grande disposição e de forma muito satisfatória.

REFERÊNCIAS:

FONSECA, Thais N. L. *História & Ensino de História*, 3. Ed., Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. *A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Universidade Federal de Viçosa, 2004.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.93-108.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literácia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, vol.15, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia. *A formação da consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de Histórias*. Caderno Cedes, Capinas, vol. 25, n.67, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Documentos

Vários autores. *Coleção Tempo do Aprender*. Vol.1, 2ª edição, São Paulo: IBEP, 2009.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 1996.

VESTINDO MÁSCARA DE CAVEIRA: FONTES DE IML (CURITIBA, DÉCADA DE 1930) E A TEMÁTICA DA MORTE EM SALA DE AULA

Marcio Marchioro²⁷
mmarchioro@bol.com.br

RESUMO

Tendo em vista a atividade proposta pelo curso O TRABALHO COM AS FONTES HISTÓRICAS E A LITERACIA HISTÓRICA: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS, ofertado pela SEED-PR e ministrado pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, fui ao Arquivo do Estado do Paraná na incumbência de selecionar fontes para usar em sala de aula. A tarefa não foi fácil, foram vários os documentos fotografados e a decisão não chegava. Com a intenção de elaborar criar uma unidade temática que permitisse um trabalho duradouro com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, precisava de documentos com certa sustância de conteúdo. Foi só no segundo dia de trabalho que, ao escutar uma palestra da diretora do arquivo, decidi trabalhar com documentos do livro do Instituto Médico Legal de Curitiba, redigidos ao longo da década de 1930. Precisamente com documentos produzidos durante necropsias de cadáveres. A partir disso, elaborei a estratégia de selecionar alguns temas que levassem a reflexão sobre como diferentes sociedades encaravam o evento ou processo da morte. Selecionei os temas por critério de diversidade. Assim, escolhi o Egito Antigo e a mumificação; a Grécia Antiga e o mito de Hades; os índios Tupinambás e sua antropofagia ritual, e, por fim, O dia dos mortos no México pré-hispânico ao atual. Por último, em atividades que procuravam simular como poderia ser um trabalho de historiador com fontes oriundas de arquivos médicos. Assim, os alunos pesquisaram termos específicos, preencheram e consultaram partes de corpo em livros de anatomia e folhas distribuídas pelo professor. Posteriormente, os alunos fizeram reconstituições em forma de cartaz da forma física e das vestes usadas pelos mortos. E, por último, produziram vídeos acerca da temática. O objetivo da comunicação, então, é refletir sobre essa prática, discuti-la com os educadores interessados.

Palavras-chave: Educação Histórica; ensino médio; morte.

1. Inspirações e ideias

Introdução

Tendo em vista a atividade proposta pelo curso O TRABALHO COM AS FONTES HISTÓRICAS E A LITERACIA HISTÓRICA: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS, ofertado pela SEED-PR em parceria com o Núcleo Regional de Curitiba e o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná, ministrado pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, fui ao

²⁷ Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná e professor concursado da Seed-PR, atuante no Colégio Estadual Prof. Teobaldo L. Kletemberg, localizado no Bairro Novo A, na cidade de Curitiba.

Arquivo do Estado do Paraná na incumbência de selecionar fontes para usar em sala de aula. A tarefa não foi fácil. Foram vários os documentos fotografados e a indecisão permanecia.

Com a intenção de elaborar e criar uma unidade temática investigativa²⁸ que permitisse um trabalho duradouro com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg situado no Bairro Novo em Curitiba, precisava de documentos. Foi só no segundo dia de trabalho que, ao escutar uma palestra da historiadora do arquivo Solange Rocha, decidi trabalhar com documentos do livro do Instituto Médico Legal de Curitiba, redigidos ao longo da década de 1930, mais precisamente com documentos produzidos durante necropsias de cadáveres. Pode parecer estranho ou mórbido, porém, tendo por princípio que nada deve fugir ao historiador no objetivo de desvendar os meandros do passado sempre dialogando com o presente, escolhi essa fonte como ponto de partida para a minha pesquisa.

Trazer essas fontes para sala de aula significava dialogar com uma temática histórica que vem do diálogo que está acontecendo ao longo dos séculos XX e XXI com as teorias antropológicas. Será que a nossa visão da morte é hegemônica tanto histórica como geograficamente? Ou seja, será que dentro da chamada “civilização Ocidental” existem formas diferentes de encarar a morte? E fora da influência Ocidental? E dos hibridismos que o contato entre Ocidente e outros mundos, produziram formas diferenciadas de ver a morte e refletir sobre ela?

Além disso, a observação das vestimentas dos alunos, adesivos em cadernos, estojos, dentre outros elementos sempre me intrigaram. Observo que no ambiente escolar em que trabalho por volta de três anos, símbolos cadavéricos muitas vezes estão presentes. Sejam em emblemas de camisetas de torcidas organizadas, em enfeites coloridos normalmente associados às meninas e em artigos portados por grupos associados a bandas de rock – o grupo dos roqueiros.

Peter Lee: uma história crítica

Principal autor utilizado como inspiração no trabalho e no próprio título do curso, no qual fui discente, desenvolvido com os alunos em sala de aula foi Peter Lee. Este autor inglês faz parte de um grupo de estudos que, na década de 1970, desenvolveu na Inglaterra uma nova perspectiva com relação ao ensino de História

²⁸ Metodologia desenvolvida por Fernandes (2008).

denominada de Educação Histórica. Por ir além do saber popularmente discriminado, a história busca posicionamentos críticos sobre a vida humana. A disciplina histórica não é meramente uma reprodução do passado, mas sim o posicionamento determinado sobre ele. De acordo com Lee (2006, 135), As escolhas feitas pelo historiador são dirigidas por suas demandas atuais ou coletivas.

Trabalhar com as visões pré-concebidas dos alunos sobre determinado assunto – no meu caso particular a questão da morte –, é a única maneira de abrir diálogo com o educando. Ficar no nível elementar da visão do saber comum sobre o assunto, entretanto, segundo Lee (2006, P. 136), consiste numa falha do ensino de história.

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF²⁹ irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. Os alunos podem fazer suas próprias perguntas sobre o significado das mudanças, como a mudança de caçar e colher para produzir, ou a mecanização da agricultura. (LEE, 2006, p. 147)

Ainda de acordo com Lee (2006, p. 143), o ensino de história precisa ir adiante percorrendo o trajeto que transforma a visão fragmentada dos eventos para uma visão mais processual. É somente dessa forma que o educando está apto a ver como a história está inserida em sua vida. A partir disso, nasce a necessidade de se ter um professor pesquisador. Por meio da pesquisa, defendida por Peter Lee, pode-se descobrir como os alunos vem para a sala e como o processo educativo interferiu na visão deles.

Como um trabalho sobre a visão da morte em diversas sociedades ou mesmo grupos sociais podem interferir no modo de entender do educando?

Ferramentas da história: aula oficina

E aí que surge a ideia da aula temática. Em seu texto sobre a Unidade Temática Investigativa, a pesquisadora Lindamir Zeglin Fernandes (2008) trouxe contribuições bem importantes para o meu trabalho. Sua leitura foi uma das “tarefas de casa” dadas no curso sobre Literacia História mencionado acima, do qual este trabalho é derivado. Tendo em vista uma oficina ministrada pela professora

²⁹ Estrutura histórica utilizável.

portuguesa Izabel Barca em 2003 sobre o que denominou de aula-oficina, a autora se inspirou e sugere pelo menos cinco passos para a criação daquilo que passou a denominar de Unidade Temática Investigativa: a) definição da temática; b) investigar conhecimentos prévios; c) categorização de questionários; d) intervenção com documentos históricos; e) avaliação.

A ideia central da proposta é que a partir do conhecimento do educando da temática criar a intervenção por meio de documentos históricos.

A Unidade Temática Investigativa consiste num trabalho integrado de pesquisa entre o educar e o educando. Por esse motivo, no final há a necessidade de se aplicar uma tarefa em que o aluno expresse sua opinião em relação ao conteúdo visto e as práticas executadas com a análise de documentos. “Tem como objetivo fazer os alunos pensarem sobre como aprenderam, o que mais gostariam de aprender, o que mais gostaram nas aulas” (FERNANDES, 2008, p. 06).

As formas de sistematizar o conhecimento adquirido em sala de aula ou em pesquisas com fontes documentais no ambiente da biblioteca ou mesmo na casa do estudante são inúmeras. A intenção é sair da avaliação tradicional para outra em que os estudante possam apresentar suas conclusões por meio de narrativas escritas: história em quadrinhos, charges, desenhos e vídeo.³⁰ A ideia sugerida pela autora é de que as produções dos alunos sejam guardadas em um espaço com a biblioteca para que possam ser consultadas mais tarde por outras turmas que irão desenvolver trabalhos semelhantes ou parecidos (FERNANDES, 2008, p. 10).

A Unidade Temática Investigativa abre um caminho muito interessante, nesse sentido, na busca da renovação dos métodos de ensino tão necessária num mundo em constantes transformações.

Usos do documento: do século XIX e XX

Transformações essas explicada melhor no texto da professora Maria Auxiliadora Schmidt (1997) intitulado **O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia**. Tendo em vista a nova visão sobre o trabalho do historiador elaborada durante o século XX principalmente, muda-se também a concepção do trabalho do professor de história em sala de aula. Ensinar não é mais “iluminar” o aluno com o verdadeiro conhecimento do passado. Ao longo do século XX,

³⁰ A sugestão do vídeo foi incluída por mim e, como pode-se notar mais a frente, foi a alternativa de fechamento da aula oficina sobre a morte criada pelo professor em conversa com os alunos.

“descobrimos” que “o fato histórico é, também, uma construção do historiador (SCHMIDT, 1997, p. 10).

Valorizar o documento foi algo bastante caro aos historiadores do século XIX, de forma generalizante. Não havia, comumente, crítica da fonte, sendo o documento tratado como real conteúdo do passado. Através do documento o historiador passava a ter a tarefa meramente de reproduzir os fatos contidos neles (SCHMIDT, 1997, p. 08).

O ensino de história tradicional sustentou suas bases nos pressupostos do documento como sendo verdade historicamente identificável. O objetivo desse ensino seria formar uma identidade nacional a partir da exposição de fatos e acontecimento os quais marcaram a formação da nação (SCHMIDT, 1997, p. 08).

A crítica da visão positivista típica do século XIX foi feita somente pelo movimento da Escola Nova, mesmo assim ela não foi totalmente abrangente. Os adeptos dessa linha de pensamento pedagógico não radicalizaram na crítica e continuaram a usar o documento como prova da realidade. A mudança consistiu apenas em mudar o papel do professor. Este deixa de ser o centro da relação, tendo o papel de orientador nos estudos dos alunos.

A renovação, a partir da Escola Nova, vem em outro sentido. Agora o documento passa a fazer parte do material pedagógico, reduzindo a didatização. A ideia era tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. O estudante era estimulado a ter contato direto com o passado por meio dos discursos produzidos e herdados. Isso tudo permitiria criar uma imagem do passado mais autêntica. Entretanto,

Apesar de mudar o tratamento pedagógico, isto é, o significado do documento na relação ensino-aprendizagem, estes permaneceram com a mesma concepção – considerados como prova irrefutável do real e portadores de sentido neles próprios (SCHMIDT, 1997, p. 10).

A concepção atual, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1997), é bem mais diferenciada e produtiva. A partir dessa visão, os documentos históricos tornam-se o ponto de partida da aula e não são meramente ilustrativos como era o caso da concepção dos adeptos da Escola Nova. Uma série de atividades pode ser criada para que a interpretação do documento seja feita pelo aluno a partir de suas vivências. O aluno deve identificar também os diversos tipos de documentos, suas naturezas e utilidades na escrita da história (SCHMIDT, 1997, p. 12-3).

O trabalho do historiador deve ser vivenciado em sala de aula, dessa forma. Analisar vários documentos históricos em atividades diversificadas traz para sala de aula um contato maior com as vivências dos alunos.

O documento deve ser questionado, analisado, comparado, criando instrumentos para que os alunos possam representá-lo conforme suas representações próprias, fazendo comparações com o presente e o cotidiano. A ideia central é deixar o aluno criar uma interpretação do documento em forma de atividade (SCHMIDT, 1997, p. 13).

A morte na atualidade: Norbert Elias

No que concerne especificamente ao meu tema, foram os escritos de Norbert Elias (2001) que mais trouxeram ideias. Elaborei a estratégia de selecionar alguns temas que levassem a reflexão sobre como diferentes sociedades encaravam o evento ou processo da morte. Norbert Elias (2001) que, em seu livro *A solidão dos moribundos*, faz uma reflexão profunda sobre a presença do tema morte em nossa sociedade.

Não só meios de comunicação ou padrões de coerção podem diferir de sociedade para sociedade, mas também a experiência da morte. Ela é variável e específica segundo os grupos; não importa quão natural e imutável possa parecer aos membros de cada sociedade particular: foi aprendida (ELIAS, 2001, p. 11).

A experiência da morte, desse modo, é vista de forma distinta não só entre sociedades, mas também entre grupos sociais distintos de uma mesma sociedade. De forma genérica, no campo que os cientistas sociais costumam chamar de “civilização ocidental”, é muito comum o abandono ou isolamento dos velhos e de pessoas que estão com problemas de saúde graves. Não é só o rito da morte que virou um tabu social, mas a própria convivência com quem está gradualmente perecendo (ELIAS, 2001, p. 08). O próprio planejamento do funeral, acaba sendo feito de última hora (ELIAS, 2001, p. 11).

Ao contrário do que se via no mundo do Medieval, por exemplo, o conhecimento do processo físico de decomposição dos corpos – dado o afastamento do lidar com o morto do meio social –, é restrito a especialistas da área da medicina (ELIAS, 2001, p. 30). Para o tratamento da sepultura e o preparo do cadáver para o rito mortuário, foram criados em nossa cultura especialistas (ELIAS, 2001, p. 37). Na Europa medieval, “todos, inclusive as crianças sabiam como eram

esses corpos; e porque todos sabiam podiam falar disso com relativa liberdade, na sociedade e na poesia” (ELIAS, 2001, p. 30).

Norbert Elias atribui as mudanças nas atitudes perante a morte ao fato de vivermos em uma sociedade construída em torno de uma ideologia do indivíduo. As representações do mundo interno do sujeito, nessa nova forma de perceber o social, estariam completamente separadas do mundo externo (ELIAS, 2001, p. 61). A imagem que a civilização ocidental criou dos indivíduos é de seres autônomos que dependem apenas de si para sobreviver. O isolamento dos moribundos, então, ocorre na medida em que a sociedade precisa preservar essa ideologia (ELIAS, 2001, p. 70).

No estudo apresentado aqui, procurei seguir alguns pressupostos de Elias (2001). Na escolha dos conteúdos a serem debatidos em sala de aula, teve-se em vista a diversidade cultural apresentadas por sociedade no passado e presente no condizente ao tema da morte. Procurei, dessa forma, como sugere Elias, descortinar o tabu do tema da morte em nossa sociedade, discutindo como outras sociedades encaravam ou encaram o tema.

2. Descrição da prática

Com a intenção de desmistificar o tabu do tema da morte em nossa sociedade, crie formas de introduzir o conteúdo a partir de conteúdos que chamassem atenção dos alunos pela questão da diversidade cultural. Inicialmente escolhi quatro temas centrais antes de chegar aos documentos do Instituto Médico Legal de Curitiba da década de 1930. Os temas selecionados foram respectivamente: a) Mumificação no Egito Antigo; b) A visão do Hades grego; c) A antropofagia ritual dos Tupinambás no Brasil seiscentista; d) O Dia dos Mortos no México: desde os tempos pré-colombianos até hoje. A ideia central que nos guiou nas escolhas dos temas foi o texto de Norbert Elias no qual é dito que a visão sobre a morte varia conforme a sociedade e conforme os grupos sociais dentro dela (ELIAS, 2001, p. 11). A descrição feita abaixo das aulas procuram estabelecer um modelo de ação, que muitas vezes, variou de sala para sala, respeitando as especificidades dos alunos. Uma das ideias da pesquisa era justamente essa, ver como diferentes realidades dos alunos vivenciavam o tema da morte e, claro, quais os paralelos também.

O universo pesquisado foi bem amplo. Apliquei o trabalho em seis turmas do Ensino Médio do Colégio Estadual Teobaldo L. Kletemberg, duas do período noturno (1º H e 3º D) e quatro turmas do período da manhã (1º B; 1º C; 2º A e 3º A). O trabalho em seu todo demorou um bimestre completo – mais ou menos 30 aulas. Houve algumas adaptações necessárias tendo em vista a diversidade das turmas, sobretudo na comparação com as duas turmas do noturno.

Conteúdos: a diversidade cultural frente à morte

No primeiro tópico sobre Egito Antigo, inicialmente, em algumas turmas, fiz uma tempestade de ideias com objetivo de ver que tipo de conhecimentos os alunos tinham do conteúdo. Feito isso, na aula seguinte, trabalhei com documentário “A tecnologia das múmias”³¹ do canal History Channel e, posteriormente, com um texto historiográfico oriundo da revista Super Interessante.³² O texto tentava atentar os alunos para o fato de que no Egito Antigo a mumificação era uma espécie de ciência e, por isso, os egípcios tinham grande conhecimento do corpo humano muito antes de outras civilizações. No final os alunos produziram uma narrativa histórica aberta, muito trataram do tema das fases da mumificação. Foi o que mais chamou atenção deles em geral neste subitem.

Antes de começar o próximo subitem, na maioria das turmas, passei um vídeo sobre o processo atualmente existente chamado de Criogenia – uma espécie de congelamento dos corpos para posterior ressurreição no futuro.³³ A ideia era mostrar uma forma de mumificação moderna. Na mesma aula fiz uma atividade em que, em linhas gerais, inquiria o educando no sentido de pensar quem gostariam de conservar para o futuro ou de ressuscitar.³⁴ A surpresa do resultado foi que a maioria dos estudantes ao pensar na questão da morte imediatamente remetia a

³¹ A tecnologia e as múmias. **Maravilhas Modernas**. Direção: Don Cambou. Log On Filmes, 2009. 5 DVDs (500 min).

³² GIMENEZ, Karen. A fantástica ciência do Antigo Egito. **Super Interessante**. Agosto de 2003. São Paulo: Abril. Disponível em: < <http://super.abril.com.br/ciencia/fantastica-ciencia-antigo-egito-444035.shtml> > Acessado em: 08 de janeiro de 2014.

³³ Reportagem de Rodrigo Alvarez, no Fantástico, TV Globo, Fevereiro de 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZB7PgU8I_-w&hd=1 . Acessado em: 22/01/2014.

³⁴ A questão completa foi a seguinte: *Elabore uma redação de 8 até 10 linhas defendendo formas de conservação do corpo de pessoas famosas ou não para que ela possam reviver no futuro. Não se esqueça de justificar por qual motivo você gostaria de ver essas pessoas conservadas ou revividas pela ciência.* Evitou-se o termo “ressurreição” a questão não se tornar um debate teológico.

família. A maioria deles queria conservar seus parentes mais próximos e até animais de estimação queridos. Apesar de tentar desviar a discussão teológica, num assunto tão tabu, muitas vezes, em suas respostas, os alunos colocaram seu imaginário religioso no papel. Alguns não concordavam com o processo de criogenia por romper com valores religiosos ou princípios naturais.

A segunda etapa do trabalho consistiu em trabalhar com noções gregas da pós-morte. A ideia foi começar a discussão por meio de um fragmento da *Odisséia* de Homero sobre a passagem de Ulisses no Hades e seu encontro com Aquiles (ASSUNÇÃO, 2003). Por meio da leitura do fragmento inicial, fui comentando com os alunos sobre mitologia grega e pedindo para que eles descrevessem determinado personagem. Muitos já haviam visto alguns filmes como *Tróia*, *300*, *Fúria de Titãs*, e tinham referências de mitologia por meio deles, ou mesmo por meio de jogos de vídeo-game ou computador. Na aula seguinte, utilizamos como leitura um trecho do artigo de Teodoro Rennó de Assunção, intitulado *Ulisses e Aquiles repensando a morte*. O trabalho com os documentos foi feita de forma coletiva e lúdica. No final da leitura o professor fazia questões sobre os textos que estimulassem os alunos e reflexão e interpretação.³⁵ Os alunos que participavam ganhavam um “prêmio”.

Em seguida, os alunos assistiram o documentário produzido pelo History Channel intitulado *O confronto dos deuses – Hades*.³⁶ Foi produzido um relatório pelos alunos, em algumas salas durante a exibição do documentário e em outras após, dependendo do tempo disponível. No fim, para fechar o segundo tópico, os alunos produziram textos comparando a visão do mundo dos mortos do gregos com a visão científica e religiosa dos tempos atuais.

Abordar o tema da religiosidade em sala de aula não é tarefa fácil. Como sugere Micheline Milot (2012, p. 356), a dinâmica do mundo atual de choque de culturas distintas por meio de intensos contatos graças à aceleração da chamada “globalização” e dos fluxos populacionais provoca a vivência, muitas vezes forçada, de diversas religiões em territórios contíguos ou compartilhados. O fato de conviverem indiferentemente dos valores morais transmitidos por suas religiões, necessita que a educação formal saiba mediar nesse contexto (MILOT, 2012, p. 357). A ação da escola, dessa forma, torna-se extremamente importante, pois os

³⁵ Exemplo de questões que foram feitas: 1) Por qual motivo Ulisses admira a situação de Aquiles no mundo dos mortos? 2) Cite motivos que faziam Aquiles odiar estar no Hades.

³⁶ Hades, o senhor dos mortos. **Confronto dos Deuses**. Produção: History Channel. 2009, 44 minutos.

pais normalmente estão interessados em reproduzir nos seus filhos seus valores religiosos. Para se enfrentar a noção de vivência plural e de multiculturalismo seria necessário, com isso, criar formar de a escola demonstrar que esses valores existem e que a convivência entre eles pode ser pacífica. Uma das formas de se fazer isso, seria valorizando religiões que normalmente são segregadas ou minoritárias em seus contextos. Somente dessa forma, como segue dizendo Milot (2012, p. 358) a criança pode ver que cada traço cultural colabora para um todo de diversidade e que ela é importante e que seu entendimento pode criar uma cultura de paz.

O reconhecimento de que os outros têm direito ao mesmo respeito não se baseia na crença de que os valores deles são necessariamente justos e bons, mas em uma aceitação fundamental de que eles merecem o mesmo respeito que elas, mesmo que as crenças deles sejam estranhas, não estejam de acordo com a maioria ou sejam não democráticas (MILOT, 2012, p. 358).

No contexto escolar a busca reconhecimento de que a ofensa ou desprezo por outra visão religiosa deve ser tratada e não ignorada, é fundamental para criação de uma sociedade plural pautada no respeito. Além disso, a escola deve incutir em crianças e adolescentes a noção de reciprocidade: “(...) Desenvolver nela(s) uma disposição a reconhecer ou consentir a terceiros a si mesma e a não ofender os outros quando ela não quer ser ofendida (...)” (MILOT, 2012, p. 361). A escola pública teria uma função, nesse sentido, colocar as diversidades em contato e dar a elas certas noções de convivência pacífica.

As atividades desenvolvidas junto aos alunos durante as aulas oficinas aqui descritas, enfocando a temática da morte, nesse sentido, tiveram a intenção de conhecer os valores e visões de mundo religiosas ou laicas dos alunos. Além disso, como veremos mais adiante, sobretudo nos casos dos México e dos Tupinambás, procurei explicar e discutir determinadas visões do “sobrenatural” bastante diversas. Em todas as aulas a minha intervenção foi no sentido de apontar de que dentro de uma cultura atos que podem ser considerados bárbaros pela nossa visão de mundo, tem sua lógica interna. O caso da antropofagia tupinambá foi chave nesse sentido. Tanto matador como agressor estavam cientes e concordavam com o ato. Simbolicamente havia um objetivo claro na vingança tupinambá que era reforçar a coesão cultural e comunitária.

O terceiro tópico da aula oficina, foi, como já disse acima, sobre a antropofagia ritual dos tupinambás – índios da costa brasileira. Inicialmente, em quase todas as turmas, realizei uma tempestade de ideias sobre os índios e pude

constatar que os alunos vinham com uma série de estereótipos. Assim montamos a intervenção no sentido de historicamente e culturalmente justificar um costume que muitos alunos, ao primeiro momento, consideraram desumano.

Novamente iniciei o trabalho com os alunos a partir de um documento de época, isto é, escrito no século XVI. Foi com a leitura de um trecho do livro *Viagem ao Brasil* de Hans Staden (2006, p. 169) que comecei a discutir com os alunos as particularidades culturais da antropofagia ritual tupinambá. Ao modelo da aula sobre mundo sobrenatural grego, na leitura de Hans Staden, introduzi algumas perguntas por meio de jogos lúdicos que permitisse os refletir sobre a diversidade do pensamento indígena.³⁷

Na aula seguinte passei um vídeo um pouco denso, mas bastante interessante, o qual explicava novamente a “mentalidade” dos tupinambás no momento em que comiam seus prisioneiros.³⁸ Em algumas salas foi produzido um relatório, em outras, questões específicas sobre o vídeo. No final do tópico, como é prática do professor, os alunos elaboraram narrativa histórica sobre o assunto. Deixo aqui um exemplo das narrativas produzidas:

Para os tupinambás a honra de morrer no interior dos inimigos era que quando você tinha seu inimigo no seu estômago você possuía sua força e o matador após realizar esse ritual trocava seu nome e era marcado em seu braço por uma marca que o chefe da tribo fazia com um dente de animal feroz. Todos comiam um pequeno pedaço do inimigo menos o matador. (João Antônio, aluno do 3ºano)³⁹

No quarto tópico, para finalizar a parte mais direcionada aos conteúdos, tratamos da realidade do México e seu Dia dos Mortos. Conforme pesquisa inicial, vi que os alunos tinham pouquíssimas informações sobre o país. Utilizei para iniciar o conteúdo um trecho da dissertação de Julia Batista Alves (2012), pesquisadora da USP. Intitulada *Rir ou chorar: Dia de Finados brasileiro e Dia dos Mortos mexicano, semelhanças e diferenças entre São Paulo – Brasil e Mixquic – México*, a dissertação apresenta um trabalho de campo em que a pesquisadora foi até o México presenciar e conversar com pessoas no lugarejo de Mixquic que, segundo ela, tem uma das festas mais tradicionais do país.

³⁷ Algumas das questões feitas e adaptadas conforme a sala e o tempo de aula: 1) Por que os tupinambás matavam e devoravam seus inimigos? 2) O que fazia o prisioneiro estar tranquilo em relação a sua morte e aceitá-la? 3) Quais as formas de demonstrar ascensão social, equivalente a fama, na sociedade tupinambá?

³⁸ Antes do Brasil - Cabo Frio, 1530. Leandro Assis (roteirista), Arthur Fontes (direção), TV Brasil, Conspiração (produtora) 2011, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IIVU79GTsw4>, acessado em 13/01/2014.

³⁹ Nome ficcional.

Posteriormente, foram duas aulas em seguida, em média, nas quais discuti as iconografias produzidas sobre o Dias dos Mortos como as de José Guadalupe Posada e de Diogo Rivera, por exemplo, e algumas imagens produzidas na festa. Na primeira aula criei o que chamei de jogo da iconografia, em que os alunos tinham que interpretar as imagens como se estivessem num museu sem orientação nenhuma. Os alunos eram sorteados e aqueles que respondessem dentro de uma certa coerência, ganhavam um brinde do professor. Já na segunda aula, tentei o método expositivo mostrando algumas fotos bem interessantes. Foi num desses momentos, durante uma análise de documento (imagens de oferendas) produzido sobre o Dia dos Mortos mexicano a aluna Maria (nome ficcional) do 1º ano numa das aulas identificou práticas da Umbanda comparando-as. Depois, no final da aula, em um grupo de umas cinco pessoas, conversamos sobre o assunto e a mesma aluna Maria se colocou como praticante de religiões afro-brasileiras.

Foi um dos momentos de reflexão mais importantes que fiz a partir desse momento. Tinha muitas dúvidas da capacidade da história em abrir esses diálogos tentando criar uma cultura de paz entre as religiões e de respeito. Pude comprovar que não é só o debate contemporâneo direito, por meio do chamado Ensino Religioso que contribui para a criação do respeito entre os praticantes das diversas religiões e do próprio ateísmo, a História como disciplina também pode ter um papel muito relevante nesse sentido. Permite encontrar paralelos entre as religiões, num mundo que só busca sustentar a diferença e, com isso, propala a falta do diálogo e mesmo a guerra. São muitas as religiões que tem oferendas para os mortos, o cristianismo é mais austero com velas e flores, mas em outras culturas as oferendas são muito diferentes: alimentos, brinquedos, bebidas...

O tema do México rendeu além de uma exposição na feira cultural do colégio realizada no dia 28 de outubro, alguns vídeos interessantes.⁴⁰

Por fim, os alunos produziram narrativas históricas sobre o tema. Finalizando esses quatro tópicos, conforme é norma regimental do colégio, apliquei uma avaliação formal na qual os alunos tiveram a oportunidade de refazer suas narrativas históricas sobre os quatro temas.

Práticas: documentos históricos do IML de Curitiba (1937)

⁴⁰ Mais adiante explicaremos a atividade dos vídeos em mais detalhes.

Logo em seguida, iniciamos o que aqui chamados de aulas práticas. São propriamente as aulas em que alunos e professor se dedicaram a destrinchar as fontes oriundas do IML de Curitiba de um livro de 1937. As fontes eram oriundas de exames cadavéricos, exumações e necropsia. Os documentos contêm dados preciosos sobre forma de vestimenta e biótipo; precedentes da morte; causa da morte e localização de ferimentos e cortes; termos específicos da biologia e da medicina, dentre outras possibilidades.

O trabalho feito com as fontes consistiu em três etapas: a) investigação de termos técnicos da medicina e da biologia; b) transposição de informações sobre o “habito externo” em folhas xerocadas de livros de anatomia com as respectivas partes da face e do corpo; c) criação de uma reconstituição das vestes e do tipo físico da pessoa morta através das descrições das pessoas mortas constante nos documentos.

No trabalho com as fontes foi permitido que os alunos formassem duplas ou até trios, sendo que alguns poucos alunos optaram por fazer o trabalho sozinho. Inicialmente os alunos se reuniram na biblioteca e pesquisaram em dicionários e manuais de biologia. A ideia foi colocar os alunos diante da prática do historiador.

Na segunda parte do trabalho, em sala menores levei os alunos para o laboratório de ciência e lá, com as informações do “hábito externo” constante nos documentos do IML eles preencheram as fichas constantes no anexo 1 e no anexo dois deste artigo.

Em anexo estão as fichas já preenchidas corretamente pelos anos do 3º ano. De todas as atividades propostas essa atividade foi a que os alunos tiveram mais dificuldade, além da frustração. Talvez acostumados com o fato da aula de história normalmente ser pautada em leitura e produção de texto, os alunos ficaram muito frustrados com resultado final da atividade, ou seja, poucos riscos em uma folha. Além do mais, houve dificuldade com alguns termos técnicos que os alunos se descuidaram na hora de procurar no dicionário na tarefa anterior.

Por último, inspirado em algumas reportagens de revistas de história na internet, partimos para a reconstituição do caso analisado em cada documento. No total foram quatro casos, e cada equipe ficou responsável por fazer um esboço em cartolina de como seria o tipo físico e as vestimentas do morto analisado nos documentos. A ideia foi conscientizar os alunos que a história das classes

subalternas é tão importante como a história dos grandes feitos da política e da guerra. Por meio de fontes médicas podemos extrair dados sobre o cotidiano das classes menos favorecidas, como se vestiam nos espaços públicos e nos ritos da morte.

Deixo aqui alguns depoimentos dos alunos sobre esse trabalho:

Documento do IML, quando uma pessoa morre e não sabemos a causa, devemos notar os mínimos detalhes como: hematoma... E também em suas vestes, no rosto, aí podemos fazer um desenho para imaginar mais ou menos como era a pessoa.⁴¹

Aprendemos também como funcionava o IML de Curitiba na década de 1930, eles tiravam todas as características do defunto e, em seguida, davam sequência ao trabalho, analisando causa da morte, hematomas, locais de ferimento, etc.⁴²

Bom trabalhar com o experimento de estudar o corpo, o cadáver no documento junto com suas características físicas, como ele era, o que fazia, com que roupa estava, do que morreu, quais eram e onde estavam seus ferimentos e depois representá-los com um desenho.⁴³

Conforme a sala e o calendário a cumprir, fizemos um debate a cerca da pena de morte. Em algumas turmas foi desenvolvido durante os intervalos do trabalho prático, pois algumas das tarefas dadas exigiam duas alas concomitantes, principalmente no período da noite. A ideia central foi discutir se o Estado tem o direito de tirar a vida de um ser humano? E em que casos?

Para fechar o trabalho temático sobre a morte, solicitamos aos alunos a produção de um vídeo que versasse sobre o conteúdo aprendido ou sobre a temática da morte em geral. A produção dos vídeos foi bem interessante. Foi estimulado que os alunos fizessem os vídeos no colégio mesmo para mobilizar e conhecer áreas em que os alunos normalmente só têm contato durante as aulas. Alguns usaram a biblioteca, outros o laboratório de ciências, a sala de multimídia, espaços externos, foram se adaptando aos interesses dos alunos. O trabalho foi bastante comentado no colégio e alguns professores vieram me procurar para saber como procedi, com intenção de implantar algo semelhante em suas aulas e avaliações.⁴⁴

Como última atividade, mais uma vez como exige o regimento da escola, fiz avaliação no modelo prova sobre a temática com os alunos que não alcançaram

⁴¹ Texto produzido pela aula Janaína do 1º ano matutino.

⁴² Produzido pelo aluno Valter (nome ficcional) do 1º ano noturno.

⁴³ Produzido pela aluna Kátia (nome ficcional) do 2º ano.

⁴⁴ A análise dos vídeos será feita em trabalho posterior, pois aqui não teríamos espaço para discutir a riquíssima produção dos alunos.

resultado satisfatório na primeira avaliação. A prova consistiu em uma espécie de relatório aberto sobre os tópicos tratados ao longo do bimestre. O aluno tinha seis opções de escolha de temas para desenvolver e deveria escolher três deles. O relatório foi utilizado para lançar a nota de recuperação da prova.

Tabela dos temas

	1B	1C	2 ^a	1H	3A	3D	Total
Mumificação no Egito Antigo	13	8	12	7	24	17	81
Concepção do Hades na Grécia Antiga	9	13	11	6	18	4	61
Antropofagia e morte Tupinambá	3	8	7	5	12	5	40
Dia dos Mortos no México	8	7	13	7	17	17	69
Documentos IML	1	0	1	1	0	3	6
Debate sobre Pena de Morte	5	6	8	4	7	15	45
Em Branco	0	6	2	0	0	2	10
Total de provas	13	16	18	10	26	21	104

Para analisar as provas, elaborei a tabela acima para pensar que conteúdos os alunos assimilaram mais. Parece que houve uma ampla maioria de alunos que gostou de estudar o tópico sobre a mumificação no Egito antigo e o tópico sobre Dia dos Mortos no México.

Considerações finais

Como já disse anteriormente, Norbert Elias (2001, p. 11) em seu texto sobre a morte na sociedade atual, faz apontamentos sobre a diversidade de como a morte é encarada tanto dentro da nossa sociedade como fora dela, em cultura de modelo não-ocidental. Minha observação dos alunos durante o processo de pesquisa com os documentos que me propus a investigar chegou a conclusões bastante interessantes. A temática morte ao mesmo tempo em que provoca reflexão, provoca ojeriza, mas também provocam certo fascínio, sobretudo os símbolos ligados a ela.

Alguns alunos que comumente no colégio são classificados como “roqueiros”, demonstraram, de forma geral, extremo apreço por ostentarem símbolos ligados a morte. Isso acontece, de acordo com Adriano Alves Foire e Miguel Luiz Contani (2011, p. 02), pois o Rock é uma música que manifesta em sua essência a vontade de mudar a ordem do mundo. Nesse sentido, Rock e carnaval têm paralelos, pois ambos tem uma ideologia de “carnavalização” da sociedade, ou seja, uma inversão momentânea do social. Temas tabus normalmente são discutidos nas letras de

Rock: aborto, suicídio, morte, religiosidade, guerras, dentre outros (FOIRE & CONTANI, 2011, p. 05). Talvez esteja aí à explicação da vulgarização da caveira nos produtos derivados do Rock, como camisetas, CDs, DVDs, etc:

As representações caveirosas assinaladas aos produtos do Rock Pesado são antecipadamente planejadas para produzir rebeldia, eterna juventude e energia, constituindo-se em elementos de alto teor carnavalizante (FOIRE & CONTANI, 2011, p. 11).

É uma fórmula bem interessante de alavancar o consumo por parte dos fãs do Rock, que dá muito certo. Porém, na minha particular visão não é só isso. No meio escolar o Rock é uma música de posicionamento muito clara. Os alunos procuram representar e levar seus símbolos em cadernos, adesivos, camisetas, tênis..., normalmente tem postura crítica em relação a nossa sociedade e, muitas vezes, a própria estrutura educacional. Excluídos pelos seus colegas de sala de aula, os meninos e meninas do Rock usam símbolos da morte como forma de expressar sua vontade de mudança social. Foi nesse sentido, que o trabalho que fiz aqui descrito foi apropriado por alunos ligados ao estilo musical do Rock. Ao mesmo tempo em que foi um momento de inversão social na escola, pois como disse esses alunos normalmente são excluídos, tem poucas relações, ou relações em grupos mais fechados, foi também uma descoberta. Os alunos de uma forma geral descobriram novas culturas e as compararam com a nossa. E o que foi produtivo é que com isso mobilizei as turmas no sentido de amenizar o preconceito contra a diferença. Foi um momento de apresentar a diferença social e discuti-la, seja por meio do conteúdo ou da mobilização de alunos de grupos distintos. Tendo em vista essa mobilização dos alunos, para encerrar deixo um discurso de uma aluna do 3º ano que produziu um vídeo e pesquisou além do que foi dado nas aulas sobre o Dia dos Mortos no México:

[Os mexicanos] costumam fazer altares para pessoas com as fotos delas (...) e com comidas que elas gostavam muito. Eles comemoram como se as pessoas estivessem com eles novamente. Eles deixam as comidas que os mortos mais gostavam. Eles acreditam que os mortos se alimentam do cheiro dos alimentos. Eu achei isso muito interessante. Eles acreditam que o mundo dos mortos não é um mundo sombrio e monstruoso com a maioria das culturas acredita, mas sim é um mundo bom e alegre como a gente tem aqui no nosso mundo. Eles acreditam que podem estar de novo com as pessoas que já foram. A cultura mexicana é muito mágica.⁴⁵

⁴⁵ Transcrição de trecho do vídeo produzido pela aluna Gabriela Prestes, com devidas adaptações feitas pelo professor acordadas pela aluna da linguagem oral para a formal.

Um exemplo de uma postura de respeito dentre muitas outras que presenciei durante as aulas sobre a temática da morte.

Referências

ALVES, Julia Batista. **Rir ou chorar: Dia de Finados brasileiro e Dia dos Mortos mexicano, semelhanças e diferenças entre São Paulo – Brasil e Mixquic – México**. Dissertação de Mestrado - USP. São Paulo, 2012. PDF cedido pela autora.

ASSUNÇÃO, Teodoro Rennó. Ulisses e Aquiles repensando a morte. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 107, Jun., 2003, p. 100-109.

Elias, Norbert. **A solidão dos moribundos seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2001.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FOIRE, Adriano Alves & CONTANI, Miguel Luiz. Da utilização da imagética de caveiras no universo do Hard Rock e do Heavy Metal sob a ótica Bakhtiniana da carnavalização. Comunicação de pesquisa. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Londrina, 2011.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

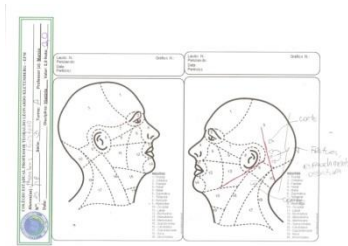
MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, 2012, p 356.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia**. Curitiba: UFPR, 1997.

STADEN, Hans. Viagem ao Brasil. São Paulo: Martin Claret, 2006.

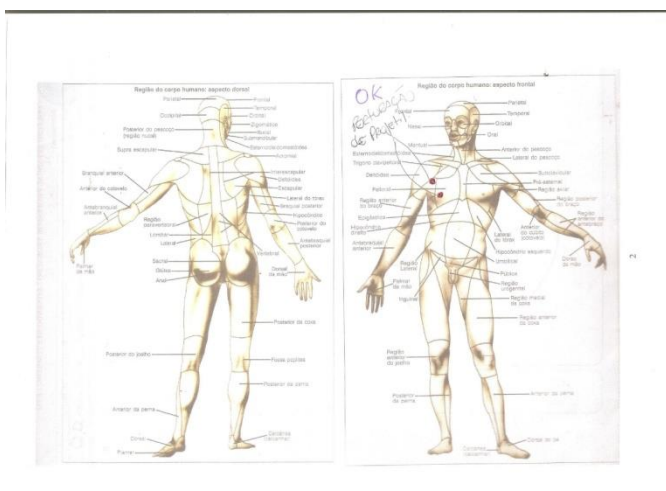
Anexos:

Anexo 1



Retirado do site www.malthus.com.br

Anexo 2



Fonte: VÁRIOS AUTORES, Atlas de Anatomia e Saúde. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro. 2006.

Anexo 3: exemplo de documento utilizado nos trabalhos dos alunos

Instituto Médico Legal de Curitiba

Exame cadavérico

Acidente de Trabalho

Aos seis dias do mês de Abril de mil novecentos e trinta e sete no Necrotério do Gabinete Médico Legal a requisição do Lm. Delegado do Segundo Distrito, foi examinado _____ (personagem 1 - criar nome e sobrenome), brasileiro com dezenove anos, branco, com instrução, solteiro, lavrador (?), residente no Capão dos Tavares – Bocaiúva. Antecedentes – A primeiro de Abril corrente cerca das 11 horas no local Capão dos Tavares próximo a Bocaiúva, o judeu _____ (personagem 1 - nome e sobrenome) fora apanhado pelo lado do moinho, da propriedade da família existente na próspera residência. Em seguida foi transportado a esta capital na Santa Casa, quarto particular no 19, onde faleceu às 13 horas de hoje. Exame cadavérico – às seis horas de hoje foi feito exame cadavérico em um indivíduo de compleição robusta, tipo atlético, medindo 1,79, de cor branca, olhos castanhos, cabelo castanhos e crespos, dente bons. Trajava o cadáver calça paletó e colete de casimira marrom, camisa de tricoline, bege listrada, cueca de grife branca fantasia, gravata azul – porto de minha constatação escoriações no lábio inferior mediando 1x1 centímetros; escoriações múltiplas nas faces anteriores e lateral direita do tórax, escoriações na

pele e no tecido celular subcutânea no dorso do pé esquerdo, medido cinco por quatro centímetros e na face anterior do terço médio da perna esquerda, de forma circular medindo cinco centímetros de diâmetro. Na porção anterior do períneo um ferimento contuso de forma alongada irregular, de bordas afastadas medindo oito centímetros de comprimento e tendo perfurado a pele, o tecido celular sub-cutâneo, os músculo da região e até o tecido ósseo correspondente ao ramo ísquio pubiano esquerdo. Esse ferimento atravessou os vasos e nervos da região, que sofreram rupturas. Na verdade, antes da morte, Domingos sofrera profusa hemorragia na casa de saúde onde se achava hospitalizado. Removido as agulhas existentes e afastadas as lábias de ferida notaram os peritos gangrena e desagregação dos tecidos esfacelados, cuja vascularização estava prejudicada ou faltante. Os processos necróticos desta natureza, na quase totalidade das vezes agravadas pela cooparticipação de elementos microbianos, trazem como consequência, comprometimento dos tecidos convizinhos que entram em decomposição e já pela ação deletéria e destruidora de causas intrínsecas de natureza física, química e microbianica, já pela reação do organismo contra os elementos que atentam contra sua integridade. Como epílogo deste processo mórbido, as hemorragias secundárias apareceram, e por vezes, de tal maneira abundantes, que uma anemia aguda se estiola rapidamente acarretando morte brusca do paciente. Outras vezes no decurso destas hemorragias processa-se uma hemostasia biológica por vaso constrição periférica, com isquimia e algidez, permanecendo o pouco sangue existente acantonado nas veias que respondeu em primeira linha, pela vida do indivíduo. Em muitos casos, como no presente cessa o vaso constrição dos tecidos e a diminuta quantidade de sangue, que alimentavam veias capitais, difunde-se por todo o corpo, entrando o indivíduo imediatamente em lipotima, estado vertiginoso e seguida de colapso e morte. Julgando suficientes os dados colhidos para determinação da causa mortis – Anemia aguda consecutiva secundária de pudenda interna – deu-se por encerrado a perícia passando a respostas dos quesitos pela forma seguinte: ao primeiro sim, ao segundo, instrumento contundente, ao terceiro, sim, aos quartos e quinto, não.

Dr. _____ (personagem 2 – criar nome do médico)

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

LITERACIA HISTÓRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: CULTURAS HISTÓRICAS DO ABSOLUTISMO

Debora Fernandes⁴⁶
deboraelisio@gmail.com
 Júlia Silveira Matos⁴⁷
jul_matos@hotmail.com

RESUMO:

Pensar o potencial da obra didática para a aprendizagem histórica, antes de mais nada, não é subestimar a atuação do professor em sala de aula, mas sim, perceber qual o papel dos livros para o estabelecimento das relações de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes no espaço escolar. Muitos já afirmaram que os livros didáticos são agendas do currículo escolar e dos programas de História, como Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt, Salva Guimarães Fonseca, entre outros. Entretanto, no presente trabalho buscamos analisar os livros didáticos além de seu papel central para além do código disciplinar da História, mas em sua potencialidade como transmissor e legitimador de certas culturas históricas em sala de aula. Como afirmou Apple, “[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (1995, p. 34). Portanto, como discorreu o autor, os livros didáticos assim como são promotores de formas narrativas dos saberes históricos, também são produtos dos mesmos, se constituem em espaços determinados pela cultura histórica. Ainda nessa direção, concordamos com Rita de Cássia G. Pacheco dos Santos, quando afirma que a obra didática “... é entendida como um instrumento que articula os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar. Ela deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para a sua prática pedagógica, servindo de orientação para que tenha autonomia na utilização de várias fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula” (SANTOS, 2010:238). Mas, nessa perspectiva de auxiliar do trabalho pedagógico, o livro didático não é isento da própria literária histórica de seu autor ou autores. É promotor de uma narrativa histórica que denuncia e apresenta a visão e a cultura histórica do tempo do qual é produto. Dessa forma, no presente trabalho, propomos analisar como os autores Alfredo Boulos Junior⁴⁸ no livro didático História: sociedade e cidadania, 7º ano e Joelza

46 Acadêmica do curso de História, bolsista de iniciação científica; pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de História, sentido e narrativas.

47 Doutora em História pela PUCRS; Professora do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional/FURG, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de História, sentido e narrativas.

48 Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Doutor em Educação pela PUC-SP. Lecionou no ensino fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor das coleções *Construindo Nossa Memória* e *O Sabor da História*. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

Ester Domingues Rodrigues⁴⁹ no livro *História em documento: imagem e textos*, 7º ano narraram o absolutismo, enquanto fenômeno político da Idade Moderna e como esse fato histórico, dirigido por diferentes culturas históricas, pode ser narrado de diferentes formas, ao mesmo tempo em que revela a literacia histórica de seus autores e contextos produtivos.

Palavras-chave: Literacia histórica – Livros didáticos – Cultura Histórica

Informações são encontradas com muita facilidade hoje em dia. Estas estão diretamente ligadas a globalização e a modernização. Ao ligar a televisão, ao acessar a internet ao conversar com amigos etc. De todos os lados os jovens e adolescentes são bombardeados de informações. Cada fonte passa a informação a seu modo, de acordo com seus objetivos e propostas ideológicas. O jovem deve ter maturidade e preparo para analisar e refletir sobre os saberes que lhes são apresentados, sejam eles sobre temas religiosos, políticos, sociais e ou culturais, entre outros. . Mas, como esse jovem ou adolescente estaria em condições de processar milhares de informações diárias e se apropriar das que seriam as melhores para sua formação, já que este está em plena fase de amadurecimento e construção do caráter?

Pensando na qualidade dessas informações e como as mesmas são veiculadas para os educandos através dos livros didáticos de história na sala de aula, analisamos dois livros de mesma editora, ano, série (7º ano) e tema, porém com autores diferentes. Tal fonte foi selecionada para dar andamento a esta pesquisa, por ser fundamental da problematização gerada a partir da nossa prática em sala de aula, no estágio supervisionado. Portanto, nos questionamos: Será que apenas a diferença de autores fará com que o mesmo tema seja abordado de formas distintas? Apesar de narrativo o livro didático, conforme a orientação teórica do autor, o mesmo pode apresentar os saberes históricos de forma diferente. Sendo assim, propomos no presente artigo a análise da relação entre a cultura histórica, em seu sentido historiográfico e a própria literacia histórica dos autores do livro didático. Claro que precisamos considerar que esse conceito foi cunhado para compreender como os alunos se apropriam dos saberes históricos e os reelaboram de forma a se orientarem no tempo. Segundo Peter Lee:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas

49 Mestre em História Social pela PUC-SP. Bacharel em História pela FFLCH-USP. Licenciada em História pela Faculdade de Educação – USP.

próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado (LEE, 2006:136).

Apesar do conceito proposto pelo autor se referir diretamente ao processo de compreensão histórica dos alunos, nós aqui partimos do princípio que assim como estes, os docentes e pesquisadores da história possuem sua própria literacia histórica, pois também apresentam os saberes históricos que lecionam “com suas próprias marcas de identificação”, como referiu Peter Lee. O autor ainda chama a atenção que a relação entre saberes históricos e vida prática depende de como esses são apresentados na escola e mais do que isso, como são trabalhados em sala de aula. Como afirmou:

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

Como discorreu Lee, a forma de apresentação dos conteúdos históricos deve levar em consideração os saberes trazidos pelos alunos, de forma a proporcionar condições de significância histórica e aprendizagem. Assim, podemos nos questionar: Os livros didáticos apresentam os conteúdos históricos dessa forma? Proporcionam condições ao docente e aos alunos para que relacionam os saberes históricos com a vida prática? Tal problemática está embalada por nossa experiência em sala de aula e, portanto, nos guiou a selecionar como fontes de comparação, os livros didáticos de José Jobson de Andrade Arruda, História Moderna e Contemporânea e o livro de Joelza Ester Domingues Rodrigues (2009), História em documentos: imagem e textos. Nosso foco de análise foi no conteúdo sobre Absolutismo, exatamente porque sabemos que o mesmo é marcado por algumas considerações sobre as características do absolutismo francês, muitas vezes ignorando os demais absolutismos, como o espanhol e o inglês.

Iniciamos analisando o livro de Joelza Ester Domingues Rodrigues (2009), História em documentos: imagem e textos. A autora abre o capítulo 15 de seu livro com o tema Absolutismo e o título principal é “O Estado sou eu” já enfatizando a figura de Luís XIV, da França. Desta forma, já fica claro a centralização de um indivíduo, próprio de uma narrativa ainda imersa na perspectiva historiográfica do

Historicismo.⁵⁰ Podemos entender o modelo narrativista dos livros didáticos, as vezes centrados apenas no conteúdo, como uma cultura histórica própria das salas de aula. Nessa perspectiva, se popularizou a idéia de que a História é feita por figuras ‘importantes’, quase super-humanos. Os indivíduos não se perceberiam como agentes históricos e, sim, como meros espectadores da História, que seria algo distante. Em contraposição, o autor Alfredo Boulos Junior, em sua obra História: sociedade e cidadania, 7º ano, ao discorrer sobre o tema absolutismo, disposto no capítulo 7- intitulado “Fortalecimento do poder dos reis”, traz um resumo sobre o fortalecimento do poder real de vários países, como Portugal, Espanha, Inglaterra, França, ou seja, seu foco não foi o absolutismo francês como o de Rodrigues. O autor, entre as páginas 114 a 130 relacionou o Absolutismo com o Mercantilismo e finalizou com meia página de questões e outra metade com sugestões de livros, sites e filmes.

A autora Rodrigues resumiu o que foi o principal impulsionador para o fortalecimento do poder real e base do absolutismo, deixou destacado o favorecimento, por parte do rei, da burguesia e a perda de poder do clero e dos nobres. Na mesma visão, conforme explicou José Jobson de Andrade Arruda, “A luta entre as classes sociais foi o traço essencial do fortalecimento do poder real” (ARRUDA, 1974, p 62). A luta teria sido incentivada pelo próprio rei com a intenção de “sobrepôr-se a ela. Protegeu o burguês, deu-lhe monopólios comerciais e industriais, arrendou-lhe os impostos, favorecendo-o na concorrência comercial contra os nobres e contra a igreja” (ARRUDA, 1974, p 62). Em tal afirmação, vemos que a autora, apesar de publicar seu livro nos anos 2009, muito antes de Arruda que publicou o seu nos anos de 1970, dialoga diretamente com esse autor, pois apresenta uma visão do absolutismo como processo de fortalecimento do poder real e estabelecimento da luta de classes.

Rodrigues, ainda seguiu em sua definição do termo Absolutismo e afirmou que “no século XVII, o rei detinha poder absoluto. Somente ele podia legislar, governar, administrar a justiça e comandar o exército. Esse sistema político forte, pessoal e sem leis restritivas ao poder real chamou-se Absolutismo.” (RODRIGUES, 2009, p 218). Como discorreu a autora, os reis absolutistas conquistavam poder por

⁵⁰ O historicismo foi uma corrente teórica do século XIX, representada por Leopold Von Ranke, que defendia que a História se manifestava através dos indivíduos e portanto, poderia ser apreendida através do estudos dos líderes políticos que representariam suas nações.

meio da manipulação das classes e pela legitimação do seu poder através de Deus. Novamente o tema “classes” é recorrente, pois a autora chamou a atenção para a “manipulação das classes”, conceito empregado de forma anacrônica para se pensar as relações Estado e povo na Idade Moderna. Entretanto, novamente precisamos perceber que, a autora dialoga diretamente com o apresentado também por Arruda, pois para esse autor, no absolutismo o rei era considerado representante de Deus na Terra, além de “defensor da Igreja e da Pátria, protetor das Artes, legislador e representante do Estado (cujos interesses estavam acima dos interesses particulares ou individuais)” (ARRUDA, 1974, p 62). As características do absolutismo, como demonstrou Arruda, presentes também em Rodrigues, evidenciam a divinização real, mas não a tensão entre classes, como ambos direcionam.

Já, Alfredo Boulos Junior, inicia a página 123 de seu livro com uma linha cronológica mostrando a formação da Monarquia Francesa e segue dizendo que “algumas monarquias européias, como a da França, evoluíram para o absolutismo, regime político em que o rei tem poder de decretar leis, fazer justiça, criar e cobrar impostos”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 123). Dessa forma ele deixa claro que no sistema absolutista o rei tem total autonomia. O autor seguiu destacando a mediação que o rei exercia entre a nobreza e a burguesia, questão central do regime absolutista. Assim, em 5 linhas, o autor resume os pontos centrais do regime absolutista

Dando continuidade, Rodrigues ainda comentou a intolerância religiosa explicando que “com isso toda população estava obrigada a seguir uma única fé: a religião do rei” (RODRIGUES, 2009, p 218). A vinculação religiosa estabelecida entre o rei absolutista e o povo foi apresentado como uma característica de intolerância e não como a base ideológica do poder real, como evidencia Marcos Antônio Lopes (1999). A religião do rei francês era católica e, como afirmou Arruda, “o mais importante entre todos os teóricos do poder absoluto foi Jacques Bossuet, bispo francês que escreveu Política, cujas idéias foram tiradas das próprias palavras da sagrada escritura” (ARRUDA, 1974, p 62). A justificativa teórica de Bossuet, para a divinização real, foi para o absolutismo no século XVII, o sustentáculo ideológico que posteriormente foi amplamente criticado pelos iluministas, como discorreu Lopes (1999). Ainda de acordo com Arruda, os cidadãos que simpatizassem com outras

religiões não eram bem vistos ou mesmo aceitos. Mesmo depois de muitas estratégias políticas para conseguirem liberdade de culto dentro da religião escolhida, isso não foi possível e a repressão foi violenta. Conforme explicou,

Por volta de 1520 começaram a aparecer em Paris os primeiros protestantes, que aos poucos vão conseguindo novos adeptos. Uns atraídos pelo reformismo, outros irritados com a perseguição, e todos, principalmente os nobres, preocupados com o aumento das prerrogativas do rei, elementos da burguesia e da nobreza vão se convertendo ao novo culto. Essa oposição a centralização e ao avanço crescente do poder real deu à luta religiosa na França indistigável caráter político (ARRUDA, 1974,63).

Conforme Rodrigues, Alfredo Boulos Junior também enfatiza a questão religiosa no período absolutista no tópico intitulada “Teóricos do absolutismo”. Desta forma ele destaca dois teóricos, “Thomas Hobbes (1588-1679), autor de *Leviatã*[...] e Jacques Bossuet (1627-1704) era bispo e autor de *A política inspirada na Sagrada Escritura, teoria apoiada na Bíblia*”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 123). Na mesma página, uma imagem do frontispício da capa de *Leviatã*. Sendo assim, a repressão ao protestantismo na França, como exposto por Arruda, foi tema na obra de Rodrigues e Boulos Júnior

Rodrigues, na página 218, voltou a destacar os favores que o rei dispunha para com os nobres. Conforme discorreu a autora, a nobreza vivia ao redor do rei sempre dispostos a lisonjeá-lo em troca de favores e de uma vida luxuosa. Ela ainda comentou que “o rei distraia a nobreza cortesã com jogos, caçadas, banquetes, bailes e espetáculos teatrais. Era uma forma de controlá-los, tirando-lhes a força política e militar e evitando contestações e rivalidades que ameaçassem o poder real” (RODRIGUES, 2009, p. 218). E no último parágrafo demonstrou que o Absolutismo foi mais forte na França, na Espanha e em Portugal e que não ocorreu em toda Europa, enquanto fenômeno político, ideológico e cultural, como em países como Itália, Alemanha e Holanda.

Outra característica interessante explorada por Rodrigues na obra didática, foi a apresentação de conteúdos como na página 219, como forma de aprofundamento no conteúdo trabalhado. O primeiro, intitulado de retrato oficial de um rei absolutista é a foto de Luís XIV da França. O segundo documento é um trecho do livro *Política* de Jacques Bossuet que diz,

Todo poder vem de Deus. Os governantes, pois, agem como ministros de Deus e seus representantes na Terra. Conseqüentemente, o trono real não é o trono de um homem, mas o próprio trono de Deus. Resulta de tudo isso que a pessoa do rei é sagrada, e que ataca-lo de qualquer maneira é sacrilégio. [...] O poder real é absoluto. O príncipe não precisa dar contas de

seus atos a ninguém (RODRIGUES, 2009, 219).

Logo a baixo expõe a explicação de que “o autor deste texto, um bispo francês, escreveu essa obra para a educação do filho do rei Luís XIV” (RODRIGUES, 2009, p 219). O artifício da autora foi centrado em trazer a cena documentos históricos que evidenciassem as características ideológicas do absolutismo e assim proporcionassem condições para que o leitor (aluno e professor) mergulhasse nessa esfera. Como bem discorreu Peter Lee, “... as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos (LEE, 2006, 136). Assim, ao mesmo tempo em que a autora propõe uma explicação do período pelo documento, ainda abriu a possibilidade de que os alunos também pudessem fazer suas próprias considerações sobre o passado.

A autora deu continuidade ao tema Absolutismo na página 220, unidade II, intitulada - A monarquia parlamentar inglesa, explicando a instabilidade desta forma de governo na Inglaterra do século XVII. Nessa direção, Rodrigues, demonstrou que o Absolutismo foi muito intenso na Inglaterra no século XVI com o reinado de Henrique VIII que se tornou chefe da Igreja Anglicana, além de ter o apoio da burguesia que estava interessada na expansão comercial. Novamente, podemos ver intersecção entre o exposto pela autora e a argumentação de Arruda, pois para ele esse grupo burguês contribuiu para aumentar ainda mais o poder real, Elizabeth I, a última filha de Henrique VIII, o que “desencadeou violenta perseguição religiosa, tanto a católicos quanto a protestantes, impondo definitivamente o anglicanismo como religião oficial do estado. Concedeu monopólios comerciais e industriais aos comerciantes e empresários, aumentando as rendas da nação” (ARRUDA, 1974, p 68).

A consideração sobre as perseguições religiosas na Inglaterra evidenciam uma característica do absolutismo, tanto para Rodrigues quanto para Arruda, que foi para ambos os autores, a intolerância religiosa. Segundo Arruda, Elizabeth I reinou por 44 anos e durante este período “o poder político absoluto foi implantado de fato” (ARRUDA, 1974, p 68).

Novamente para trabalhar esse conteúdo, como na página 221, a autora

seguiu a sequência de dois documentos para análise dos alunos e exercícios de fixação. O primeiro documento foi uma pintura a óleo feita por John Weesop com o título, Execução de um rei absolutista. Se trata da morte de Carlos I. O segundo documento foi a Declaração de Direitos, com o título, O poder do Parlamento. A relação entre os conteúdos e os documentos realizada pela autora apresenta uma ideia de que para a mesma, a História é um conhecimento possível e por isso, como afirmou Lee (2006), necessita de evidência.

Ainda tratando do tema Absolutismo, a autora na página 222, unidade; III, intitulada, - A sociedade no período absolutista, explica a desigualdade social nos países de monarquia absolutista. Também destacou que por meio de números percentuais que a minoria beneficiada da população era constituída pelo clero e a nobreza. Estes

2,5% e 5% da população, gozavam de privilégios e prestígios: recebiam cargos administrativos e estavam isentos de pagar impostos. Mas, mesmo entre os membros dessas camadas sociais, existiam desigualdades: uns eram mais favorecidos que outros. (RODRIGUES, 2009, p 222).

Os benefícios ofertados a nobreza e clero, como demonstrou a autora, seria em sua visão, a raiz da luta de classes na Idade Moderna. O que pode ser evidenciado por ela, na página 223, com a publicação de três documentos para análise, vocabulário para melhor compreensão de certos termos e exercício de fixação. Os documentos apresentaram o seguinte título, “Uma sociedade desigual”, disposto pela autora. São três imagens de situações do cotidiano. A primeira se trata de uma gravura de Arnoult Nicolas, final do século XVII, na qual foi retratado três pessoas da corte jogando dados, o nome do trabalho artístico é, Jogo de dados. A segunda imagem foi uma pintura a óleo de Quentin Mersys de 1514, na qual está retratada um casal de cambistas, o nome da pintura é O cambista e sua mulher. E a terceira imagem se chama Família de camponeses, é uma pintura a óleo de Louis Lê Nain de 1640, na qual foi retratada uma família com roupas surradas e semblante abatido. Como podemos perceber a eleição dessas fontes e sua disposição direcionam para a percepção da desigualdade social na Idade Moderna e principalmente, para um cenário próprio para o desenvolvimento da luta de classes. A autora, a partir de sua proposta teórica, consegue ver a tensão entre os grupos e percebê-los enquanto classes sociais.

Assim, o conteúdo sobre absolutismo está no capítulo 15, sendo este subdividido em I- Absolutismo: “O Estado sou eu”; II- A monarquia parlamentar

inglesa; III- A sociedade no período absolutista; IV- Receita para acumular riqueza; Desafios; Outras leituras; DOSSIÊ Versalhes: o coração dourado do Antigo Regime.

Ao final do livro é apresentada a proposta pedagógica e a metodologia. O livro traz uma história cronológica e justifica esta opção afirmando que está “atendendo ao interesse natural do aluno” (RODRIGUES, 2009, p. 108). E na continuidade ao raciocínio dizendo que “os capítulos seguem a história cronológica que acreditamos ser a forma que melhor se ajusta ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno” (RODRIGUES, 2009, p. 109). Completando seu raciocínio diz que “a História cronológica e suas divisões estabelecidas pela historiografia tradicional, apesar de muito criticada pelos historiadores nas últimas décadas, ainda são referências no Ocidente e se quer foram banidas do currículo acadêmico.” (RODRIGUES, 2009, p. 109).

O livro foi formulado na intenção de estimular o aluno a pesquisar documentos provenientes de várias naturezas, como textos oficiais, cartas pessoais, obras teatrais ou literárias, letras de músicas, pinturas históricas, etc. Assim, em três unidades bem organizadas, a autora traz um resumo bem sucedido do que seria a sociedade absolutista. E, devemos levar em consideração, o fato de o livro didático ser uma fonte de pesquisa para o professor e a única em muitos casos, pois “[...] o livro é inegavelmente um recurso fundamental para docentes desprovidos de outros meios, como internet e até bibliotecas estruturadas, [...]” (MATOS, 2013, p. 9). Em se tratando de Absolutismo, o resumo feito pela autora Joelza Ester Domingues Rodrigues é coerente e bem efetuado. Ela não se limita as figuras que mais se destacaram nesse período e sim na sociedade como um todo, no jogo político, na intolerância religiosa e na desigualdade social até mesmo entre os nobres.

Boulos Junior, na página 124 finaliza o tema comentando Luís XIV. O texto tem o seguinte título, Luís XIV, o Rei-Sol. O autor segue dizendo que o rei exigia fidelidade e obediência de seus súditos e que ele mesmo ocupava-se dos assuntos ligados ao governo. E completa afirmando que Luís XIV “Enfim, agia de acordo com a frase atribuída a ele: O Estado Sou eu” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 124). Logo abaixo seguem duas imagens de Luís XIV. A primeira de Joseph Werner, século XVII⁵¹. Castelo de Versalhes, França. O rei é representado dirigindo uma carruagem. Já a segunda ele estaria realizando um milagre. A imagem é de Jean Jouvenet, 1690.

⁵¹ Foto: The Bridgeman Art Library/Keystone

Igreja Abacial de Saint-Riquier, França.

O autor finaliza o texto sobre Absolutismo, ainda comentando Luís XIV. Destaca que o rei teve um longo reinado de 54 anos e enfatiza, mais uma vez, a política de interesses que o rei fazia com a nobreza e a burguesia, além de usar o exército para impor sua autoridade.

Assim sendo, Boulos Junior, em duas páginas permeadas de textos e imagens, resumiu o que teria sido o Absolutismo de forma superficial e centralizada na figura de Luís XIV.

Ao final da unidade, foram apresentados alguns livros, sites e filmes para melhor apresentação dos conteúdos. Mas a frente na seção projetos de trabalho interdisciplinar, foi sugerido um texto com orientações de como confeccionar um projeto interdisciplinar. Também foram expostos os objetivos de cada unidade e apresentados textos de apoio específicos para o professor, além de sugestões de atividades por unidade.

O autor faz uso da linha do tempo com referências factuais em alguns capítulos. O texto é entremeado por mapas e ilustrações que foram comentadas ao final do livro na seção “a imagem como fonte”.

Desta forma, o presente artigo procurou analisar como esse fato histórico, dirigido por diferentes culturas históricas, pode ser narrado de diferentes formas, ao mesmo tempo em que revela a literacia histórica de seus autores e contextos produtivos.

É interessante perceber como o mesmo tema (Absolutismo) é tratado de maneiras tão diferentes. O primeiro livro analisado trata o tema, mesmo de forma resumida (esse, acredito eu, seja o papel do livro didático, trazer um resumo claro sobre algum assunto, sendo os detalhes trabalho do professor-pesquisador buscar em fontes diversas.) em seis páginas intercaladas com texto e documentos para análise. Comenta a forma do governo absolutista e deixa clara a centralização de poder nas mãos do rei, a colaboração, mesmo de forma manipulada, dos burgueses na formação dos exércitos e destaca algumas frases que ficaram famosas ditas por Luís XIV. Ainda explica a monarquia inglesa destacando o período em que o Absolutismo foi instável neste país. Da um destaque muito importante para a desigualdade social no período absolutista, não só a desigualdade financeira, mas a desigualdade perante a lei.

Para o professor que está limitado ao livro didático e não dispõem de outros recursos, o livro de Joelza Ester Domingues (no que se refere ao Absolutismo, pois foi o conteúdo analisado) atende, mesmo que de forma resumida, as necessidades.

Já o segundo livro analisado sintetizou o conteúdo sobre Absolutismo de forma incrível. O autor comentou o tema em duas páginas.

Em apenas cinco linhas o autor tentou explicar o sistema absolutista. Deu destaque para alguns teóricos do absolutismo entremeando o texto com figuras que retratavam a época comentada. E na segunda página enfatizou a figura de Luís XIV, seus longos anos de governo e a forma como lidava com a nobreza e isso ainda entremeado por duas imagens do rei Luiz XIV.

Para um professor ou aluno que dependa desse livro como sua única fonte de pesquisa a respeito do assunto Absolutismo, o mesmo deixa muito a desejar, além centralizar o assunto na figura de um indivíduo. Não trata o tema como um processo histórico contínuo e sim de maneira tradicional, preso aos fatos, além de datas e linhas temporais.

Os livros didáticos tem sido tema de muitos debates na atualidade. A preocupação com relação ao que se está sendo ministrado em sala de aula por meio dos conteúdos dos livros didáticos tem sido constante. Por mais que o docente busque fontes diversas para o embasamento de suas aulas, “os livros didáticos ainda são um guia para esta, assim como para a seleção de conteúdos.” (MATOS, Júlia Silveira. 2013, p. 8).

Não só os conteúdos dos livros didáticos, mas também a forma como os mesmos são transmitidos. Será que estão sendo apreendidos pelos discentes? Será que as aulas estão despertando um processo consciente no discente? Qual a importância da disciplina história para os alunos? Será que a história está sendo transmitida de forma que o aluno desfaça a impressão de que “o passado é como uma paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance, fixa e eterna.”?(LEE. 2006, p. 137).

Na tentativa de perceber qual importância os alunos dão à disciplina História e “sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro)” (LEE. 2006, p. 131), criamos

um questionário⁵² que foi entregue para 51 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, 55 alunos do 1º ano do Ensino Médio e 52 alunos do 2º ano do Ensino Médio, todos da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, situada na Vila da Quinta em Rio Grande no Estado do Rio Grande do Sul, tendo como professor titular Carlos José Silveira Borges⁵³.

Para as turmas de 6º ano o tema da aula era a formação de Roma. Utilizando a técnica de idéias substantivas, criamos um link entre a formação de Roma e a formação de Rio Grande, levando em consideração que ambas tiveram seu início impulsionado pela chegada de povos vindos de várias regiões e que com a fusão de diferentes culturas uma nova sociedade emergiu. Também destacamos o papel dos Plebeus e Patrícios e mais uma vês fizemos a ligação com a sociedade atual. No questionário fizemos a seguinte pergunta: nos dias atuais quem se assemelharia aos Patrícios e por quê? “Os políticos, pois entram na política para benefício próprio” (Milena, 11 anos). Já outro aluno respondeu, “os políticos e os policiais” (Vitória, 12 anos). Cada um a sua maneira, 100% dos alunos responderam que seriam os políticos que mais se assemelhariam aos Patrícios e alguns acrescentaram os policiais.

Questionamos os alunos, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio de qual seria a importância da disciplina História para eles. Percebemos, com essa pergunta, que não importava a idade ou a série escolar, a resposta, em sua maioria, era sempre a mesma “para saber o nosso passado, pois é importante” (Aryadne, 6º ano), “na minha opinião tem grande importância, pois com essa disciplina podemos estudar muitos feitos que ocorreram no passado” (Marina, 2º ano). Alguns alunos entendem que é mais que simplesmente conhecer o passado, pois “se a gente não soubesse do passado, como projetaríamos o futuro?” (Vitória, 6º ano), “a importância da disciplina História para mim é importante para saber que os antigos políticos roubavam e não mudou nada” (Liniker, 6º ano). Percebemos nestas respostas que alguns alunos vêem a disciplina como uma fonte de conhecimento para melhor entendermos o presente e planejar o futuro, conforme discorreu Rüsen,

História como processo que se desenrola no passado, tem sentido quando

⁵² Este questionário é composto por 5 perguntas e uma atividade reflexiva na qual os alunos entrevistam seus familiares no intuito de saberem a História de sua família.

⁵³ Mestrando do Mestrado profissional em História da FURG. Professor do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino.

é importante e significativa para se entender e para se lidar com circunstâncias de vida contemporâneas. Em geral, essa importância consiste no fato de que o passado oferece a experiência de que se necessita para orientar-se no presente e para desenvolver uma sólida perspectiva de futuro. Essa experiência faz sentido quando pode ser utilizada para a configuração da própria vida (RÜSEN, 2001, p. 10)

Na tentativa de perceber se os alunos têm consciência de que são agentes históricos, perguntamos, através do questionário: você faz história? “Pode ser que sim ou pode ser que não, até porque um jeito de fazer alguma coisa pode ser lembrado depois por outros. Então, fazer História é ter um fato que um dia possa ser lembrado” (Bruno, 1º ano). É bem claro que este aluno acredita que fazer história é fazer algo importante, algo que se destaque na sociedade, algo que seja eternizado e lembrado. Os alunos, em sua maioria, acreditam que ser um agente histórico é fazer algo que se torne conhecido publicamente, algo que fique ‘marcado’ na história. Nesta perspectiva o discente respondeu, “sim, pois cada um de nós está por aqui por algum motivo, mas não sou tão importante a ponto de fazer história para ficar marcada” (Marina, 1º ano). Alguns alunos até creem ser agentes históricos, mas não tem certeza quanto a seus atos, pois para eles os atos que se tornam história são aqueles lembrados por outras gerações.

Para entendermos o que os alunos conseguiram reter de todos os conteúdos ministrados nas aulas de História, perguntamos o que mais teria chamado à atenção deles e por que. Uma aluna respondeu “que nem tudo que dizem nos livros é o que realmente aconteceu. Porque expressam cenas nos livros que podem ter sido diferentes na realidade” (Raquel, 2ºano). Nesta resposta percebemos que a aluna não relatou um fato específico e sim uma compreensão de que os livros didáticos são fontes de pesquisa e não fontes da verdade absoluta.

Na tentativa de melhor fixação por parte do aluno nos conteúdos de História, os professores tem buscado alternativas como filmes, músicas, peças teatrais, pois dessa forma os alunos se sentem mais atraídos. Desta forma perguntamos, por meio do questionário: de tudo que você já estudou na disciplina História, o que mais te chamou a atenção? “Me chamou muito a atenção quando um professor do ensino fundamental passou um filme da medusa, aquela mulher com poder... gostei bastante” (Fernanda, 1º ano). Apesar de a aluna lembrar somente da personagem e não do motivo pelo qual o professor utilizou esse método, fica claro que em tantos

anos de estudo ⁵⁴da disciplina ela só conseguiu reter, a ponto de escrever o fato como resposta, o filme com a personagem Medusa.

Também aconteceu de muitos alunos dizerem “eu estudei vários assuntos, mas nenhum me chamou a atenção” (Jackson, 2º ano). O que levaria um aluno a afirmar ter estudado muitos assuntos, porém não ter se interessado por nenhum? Seria a forma de como a aula é ministrada? “Nada me chamou a atenção, porque sempre nas minhas aulas de história era sempre usando o livro, então nunca me chamou a atenção” (Rafaela, 2º ano) ou seriam os alunos que não se interessam e estão sempre dispersos? Estes são questionamentos que devemos fazer para nós mesmos e de forma individual buscar as respostas e as mudanças necessárias. Nenhum sistema é isento de falhas. Nas escolas existem muitos alunos interessados e em busca de conhecimento. Alguns estão ali por obrigação, outros porque precisam do diploma. O professor deve se esforçar para tornar o estudo atrativo para todos, independente da condição. Da mesma forma existem vários casos em relação aos professores. Muitos amam a profissão e se desdobram para ministrar uma aula de qualidade, dinâmica, interessante e que agregue de forma eficaz e transformadora aos alunos. Outros estão ali por falta de opção e já que precisam trabalhar para garantir seu sustento, estão dando aula. Estes se apóiam nos livros didáticos e fazem deles os verdadeiros professores, apenas reproduzindo o que neles contém.

Esse tipo de situação é comum e não há como evitar. Em todos os lugares em todos os seguimentos profissionais existem diferentes perfis. O que podemos fazer é nos conscientizarmos do que somos, do que podemos fazer e lutar por um ensino de História que vise o cidadão crítico, reflexivo, que sabe o que faz e que entende seu papel na sociedade.

Finalizamos o questionário perguntando se os alunos conheciam a história de suas famílias. Com isso pedimos aos alunos que entrevistassem os seus parentes e escrevessem a história dos mesmos. Quando os alunos trouxeram os relatos familiares, alguns foram escolhidos e lidos em sala de aula para todos ouvirem e destacarem o que mais acharam interessante. Desta forma explicamos que todos nós fazemos história. E que aqueles familiares quando estavam vivendo suas vidas e vencendo seus desafios não imaginavam que suas histórias seriam lidas e

⁵⁴ A disciplina História é ministrada a partir do 4º ano do Ensino Fundamental e segue até o 3º ano do Ensino Médio o que totaliza 8 anos de estudo.

comentadas por mais de cinquenta alunos do Ensino Médio. Comentamos que as pessoas apenas lutam por seus interesses, buscam realizar seus sonhos, não sabem se o que fazem vai se destacar na sociedade, se vai ficar famoso ou ser lembrado por outras gerações. O que podemos e devemos fazer é viver a vida de forma consciente, responsável, se utilizando da história para buscar experiências passadas no intuito de melhor compreender o presente, saber como agir ou a melhor forma de agir e assim construir um futuro promissor.

Portanto, a intenção deste projeto foi despertar nos discentes o seu papel como agentes históricos e tentar conscientizar o aluno de seu papel nos acontecimentos.

Sendo assim, esperamos ter contribuído de alguma forma para esse longo processo de reestruturação da disciplina História, no que diz respeito a forma como o docente entende e faz uso do livro didático de História, na forma de se ministrar a aula, na forma de como o aluno está entendendo a disciplina e qual o valor se aplica a mesma.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de Andrade, 1942- História Moderna e Contemporânea. São Paulo, Ática, 1974.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania., 7º ano. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história: Sociedade & Cidadania).

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de história, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial / Júlia Silveira Matos – Rio grande: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande, 2013

RODRIGUES, Joelma Ester Domingues. História em documento: imagem e texto., 7º ano. São paulo: FTD, 2009. –(Coleção História em documentos: imagem e texto).

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001a.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE HISTÓRICA

Gerson Luiz Buczenko⁵⁵
Universidade Tuiuti do Paraná
buczenko@uol.com.br

RESUMO:

Este artigo apresenta estudo sobre as percepções de identidade histórica, por meio do ensino de História da América. O objetivo geral do presente tema foi analisar a formação de uma identidade histórica tendo por base o ensino de História da América. Como objetivos específicos, para atender ao objetivo geral colocado, buscaram-se: conhecer os posicionamentos teóricos de autores que discutem o ensino de História da América; analisar os conceitos de identidade e identidade histórica; e, avaliar a importância da História da América na visão dos alunos do 1º ano de graduação em História, logo após o encerramento da disciplina História da América. Como fio condutor para o presente projeto de pesquisa estabeleceu-se o estruturismo metodológico, sendo ainda fundamentais, para a análise das percepções de identidade e identidade histórica diante dos dados coletados e examinados, as idéias de Pesavento (2008), Prado (1985; 2011) e Rüsen (2001; 2010) entre outros autores pesquisados. Na percepção da maioria dos alunos investigados, a História da América é muito importante, porém a maioria afirmou não ter contato com notícias de outros países da América Latina, assim, torna-se fundamental a atuação do professor e a abordagem da disciplina de modo a despertar não só o interesse, mas aspectos identitários da América como um todo e principalmente da América Latina, um pertencimento a esta história. Assim, é possível para o aluno sentir-se inserido nesta história, fazendo parte de todo um contexto de vida que tem um sentido histórico, não só pelas lutas travadas pela liberdade no continente, mas, ao tomar ciência das barreiras dissimuladas que impedem uma maior identidade latino- americana. Vencidas estas barreiras, temos a possibilidade de uma maior conexão entre o passado e o presente da América, reforçando assim, nosso processo identitário.

Palavras – chave: História. Ensino. História da América. Identidade histórica.

Introdução

A História da América se faz presente nos livros didáticos da atualidade relatada de forma indireta, ora em capítulos dispostos que oportunizam uma abordagem particular da América, ora com informações que além de atuais,

⁵⁵ Graduado em História; Pós-Graduado em História Cultural; Mestre em Educação; Professor do Ensino Superior (FIES). Email: buczenko@uol.com.br.

possibilitam análises críticas sobre a contextos sócio-políticos sem uma contextualização sobre possíveis laços identitários entre os países que compõem o continente Americano.

Esse contexto, aliado ao acesso e velocidade das informações, que também estão disponíveis sobre os países vizinhos para o Brasil, permite ao professor de História uma maior valorização de aspectos inerentes a formação de nossa História regional. Havendo essa intencionalidade por parte do docente em abordar a História da América, com temas ou capítulos dispostos no livro didático ou através de textos de apoio, no sentido de dar uma unidade ao ensino da História da América, pode-se despertar o interesse em refletir sobre os laços de uma identidade histórica americana ou latino-americana em nossos alunos.

A identidade é uma das correntes trilhadas pela História Cultural, uma construção simbólica de sentido que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de representação segundo Pesavento (2008, p. 89). Se há identidade, é porque houve uma construção de memórias, fatos e representações, que tendem a perenizar uma identidade.

Como objetivo geral do presente tema, estabeleceu-se analisar a formação de uma identidade histórica tendo como base o ensino de História da América. Como objetivos específicos, para atender ao objetivo geral colocado, definiram-se: conhecer os posicionamentos teóricos de autores que discutem o ensino de História da América; analisar os conceitos de identidade e identidade histórica; e, avaliar a importância da História da América na visão dos alunos do 1º ano de graduação em História, logo após o encerramento da disciplina História da América

O presente trabalho, foi desencadeado através de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que inicialmente caminhou no âmbito bibliográfico, buscando-se matrizes teóricas sobre o ensino de História da América e identidade histórica, além de utilizar-se das respostas de questionário aplicado aos alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura em História, das Faculdades Integradas Espírita no ano de 2012, atividade esta autorizada previamente pela coordenação do Curso de História da instituição.

Tivemos ainda, como fio condutor para o presente projeto de pesquisa o estruturismo metodológico, que segundo Lloyd (1995, p. 220) tenta articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando

como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo. Para análise das percepções de identidade, diante dos dados coletados e examinados, buscamos apoio de Pesavento (2008), Prado (1985; 2011) e Rüsen (2001; 2010) entre outros autores pesquisados.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA

No ensino de História da América, diante de novas tecnologias disponíveis e livros didáticos produzidos com uma riqueza de informações, com imagens, documentos e várias sugestões de leituras e filmes, além do assessoramento pedagógico ao professor, a História tenta tornar-se atrativa para o aluno, uma vez que possibilita o contato com realidades históricas muito diferentes, porém, muito próximas como é o caso dos países fronteiriços ao Brasil.

Conectar nossa realidade com um país vizinho, possibilitando comparações de caráter histórico, com reflexões sobre a atualidade, traz uma maior compreensão do processo histórico ao qual fomos e ainda somos submetidos, por habitarmos o mesmo continente.

No ensino da História da América as relações com a História então conhecida como geral, proporcionam uma grande oportunidade para buscar-se o avanço em novos conhecimentos, onde a ação de personagens históricos conhecidos, mais próximos, de nosso continente, foram influenciadas por contextos históricos maiores, momentos que oportunizam um aprofundamento do conhecimento histórico, novas conexões e reflexões, para o professor e principalmente para o aluno.

A História da América na atualidade, em função das condições socioeconômicas e especialmente políticas, vividas não só pelo Brasil, mas em especial pelos países vizinhos, merece uma atenção especial por parte dos professores e de seus alunos. São novos contextos, onde a América Latina chama a atenção do restante dos países do globo, principalmente pela tentativa de unidade através do MERCOSUL, e dessa unidade pretendida, podemos buscar uma identidade para a América, não só territorial, mas também histórica e cultural.

Estudar e lecionar sobre a História da América, apresenta-se hoje como um grande desafio para professores e alunos da educação brasileira. Começando pelo

formato dado aos vestibulares que entre tantos conteúdos importantes a serem cobrados nas provas, no que se refere à história da América, permanecem com uma cobrança de forma factual, priorizando-se alguns fatos históricos geralmente conectados à própria História do Brasil ou a personagens de renome na História da América.

Pela influência francesa e norte-americana, em nossa educação, o idioma espanhol foi culturalmente preterido em nossa formação básica, sendo também um grande entrave para uma aproximação de várias culturas das quais somos vizinhos, onde então fomos direcionados a olhar para a Europa e USA, como credores de nossa existência e formação.

Interessante observar que o MERCOSUL incentivou o ensino de espanhol, mas não patrocinou a disciplina da História do continente. Além disso, o Brasil parece ter se descolado dos demais países da América latina, pois agora o brasileiro médio tende a pensar que o Brasil, diferentemente dos demais países latino-americanos, deu muitos passos à frente em termos de crescimento econômico e pode servir de modelo aos demais. (PRADO, 2011, p. 11).

Ao analisarmos a História do ensino de História da América verificamos que esta foi preterida como disciplina já no Colégio Pedro II (OLIVEIRA, 2006, p. 1), uma vez que em 1838 a disciplina de História foi introduzida em caráter obrigatório; porém, uma história voltada para um modelo de civilização francesa ou européia, com tempos e espaços sociais da Europa divididos cronologicamente em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, formato à época ideal para se compreender a História universal.

Primeiramente, a História da América era desprestigiada nos currículos escolares em razão das divergências político-ideológicas entre o Brasil e os demais países latino-americanos, sobretudo os do Cone Sul (Uruguai, Argentina e Paraguai). A adoção pelo regime político monárquico foi o elemento mais emblemático no distanciamento do Brasil com os demais países latino-americanos, o que resultou na não identificação do Brasil enquanto um país americano. (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

A História da América surgiria na educação brasileira a partir da Reforma Educacional de Francisco Campos, em 1931, onde História do Brasil e História Universal, passariam a ser englobadas pela disciplina de História da Civilização, incluindo-se assim de forma abrangente conteúdos sobre a História da América, sendo o núcleo principal da disciplina a História do Brasil (OLIVEIRA, 2006, p.2). A Reforma Educacional de Capanema em 1942 vem a fortalecer a necessidade de construir valores nacionalistas, sendo o ensino da História do Brasil seu principal

instrumento, assim, perdendo espaço o ensino da História da América (DIAS, 1999, p.44).

No final da década de 1940, o Colégio Pedro II, coloca em prática uma nova seriação, criando a cadeira de História da América para a segunda série do curso ginásial, sob a égide do professor catedrático João Batista de Mello e Souza, segundo Dias (1999, p. 4) e, em 1951, através da Lei 1359 e Portaria nº 724, do Ministério da Educação, estabelece-se a disciplina de História da América, em caráter obrigatório para a segunda série do curso ginásial de todas as escolas de ensino secundário do país, contemplando quase exclusivamente conteúdos de História da América, sendo apenas duas das dez unidades dedicadas ao Brasil (SILVA, 2004, p. 91). Este ato veio a impulsionar também o mercado editorial, que até então praticamente nada produzia sobre o tema.

Vivia-se, além disso, a era do pan-americanismo, um projeto político que apregoava a unidade do continente em nome da preservação dos seus valores. Tratava-se, na verdade, de uma estratégia imperialista norte-americana, no bojo dos conflitos da guerra fria, de modo a assegurar seu domínio sobre todo o continente, eliminando ou esterilizando qualquer ameaça comunista. (SILVA, 2004, p. 92).

A partir de 1960, após intensos debates é implantada em alguns estados do Brasil (Minas Gerais e São Paulo) a disciplina de Estudos Sociais que com a Reforma Educacional imposta pela Lei 5692 de 1971, que vem a sacramentar a implantação dessa disciplina em todo o país, assim como, Educação Moral e Cívica e Organização Social. História e Geografia foram mantidas com carga horária muito reduzida, para abrir espaço para o ensino profissionalizante, uma tônica durante o regime militar.

Em 1978, segundo Silva (2004, p. 95) no Estado de São Paulo passou a figurar no currículo do 2º Grau, 1ª Série, o ensino sobre a História do continente americano, com muita liberdade de abordagens sobre o conteúdo, fato que repercutiu de imediato na produção bibliográfica uma vez que o mercado se ressentia de obras que explorassem a História da América em maior detalhe.

Com o ímpeto paulista, seguido por outros estados, o ensino de História da América permaneceu apesar de todos os contextos políticos existentes à época. Assim, com maior autonomia para as escolas a partir de 1990, reforçada pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de História da América persiste em várias instituições de ensino básico e superior, embora pouco

aprofundado, tanto para alunos do ensino médio, como para alunos do ensino superior em História (licenciaturas e bacharelados).

O latino-americano, em especial o brasileiro, parece negar suas origens, conta e seleciona o lado bom da história para se identificar com ela. A origem negra é negada; a indígena vista como covarde e a asiática deixada de lado. (FERNADES; MORAIS, 2008, p. 160).

2. IDENTIDADE E IDENTIDADE HISTÓRICA

Inicialmente vamos abordar o conceito de identidade como produção social, que segundo Silva (2011b, p. 96) ao trabalhar os conceitos de identidade e diferença pontua que a identidade

não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Alinhado a este pensamento, destacando nas palavras de Silva (2011b), caminhamos para algo que está inserido na prática social, ou ainda, como produção social, assim, a identidade é marcadamente temporal, ou seja, reflete um momento vivido de um determinado grupo social, sujeito a questões socioeconômicas particulares, que vão influenciar o aspecto identitário social e por consequência pessoal.

Woodward (2011, p. 39) afirma que “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo”, assim, esta particularidade no tempo pode ser definida como histórica, uma vez que está inserida no contexto de temporalidade e, de um momento de produção social específico que tem uma identidade particular.

A identidade se fortalece também, à medida que o indivíduo se coloca na história, como partícipe do processo histórico, sendo este processo reforçado pelo processo social (educativo, econômico, familiar) imposto pela força de um discurso presente na sociedade da qual faz parte. Assim, para Hall (2011, p. 109),

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que

o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

O conceito de identidade como produção cultural tem por base o pensamento de Peter Burke (2008) e, segundo o mesmo, o termo *culture*, ou *Kultur*, foi empregado com frequência na Alemanha e na Inglaterra no século XIX. Essa valorização da cultura englobando a história e a história cultural pode ser dividida em quatro fases, ainda segundo Burke (2008): a fase clássica de 1800 a 1950; da história social da arte que começou em 1930; a descoberta da história da cultura popular, na década de 1960; e a nova história cultural.

Burke (2008) relata que este termo já se referiu às artes e à ciência, em seguida passou a representar às manifestações equivalentes no âmbito popular, como a música folclórica, a medicina popular entre outros saberes praticados pela população. Na contemporaneidade a palavra cultura passou a referenciar uma vasta significação, como imagens, ferramentas, casas, entre outros e, práticas sociais como conversar, ler e jogar.

Assim, podemos observar que a preocupação com identidade é um contexto que vem sempre à tona, em função dos movimentos sociais na História da Humanidade e, quando a cultura surge no cenário contemporâneo, valorizada principalmente ao focar o aspecto popular em sua generalidade, temos uma abordagem diferenciada também pela chamada nova história cultural no que se refere à identidade.

A preocupação com a construção da identidade é uma característica importante da NHC, o que não é de surpreender, numa época em que a política de identidade se tornou questão de grande relevância em muitos países. Há um interesse cada vez maior em documentos pessoais ou, como dizem os holandeses, 'documentos ego'. (BURKE, 2008, p. 116).

Pesavento (2008, p. 69) ao dedicar um capítulo em sua obra denominado, "correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura na história", dá um destaque especial para as identidades, posicionando este conceito como um campo de pesquisa para a História Cultural.

Enquanto representação social, a identidade é uma construção de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir de uma identificação de alteridade. Frente ao eu ou ao nós

do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro. (PESAVENTO, 2008, p. 90).

Na análise de Carretero (2010), a identidade que advém da história escolar, é legitimadora de ações, buscando despertar o sentimento de pertencimento aos ideais de um grupo ou sociedade, afetada pelas novas relações de um mundo mediatizado, interligado e por consequência, globalizado.

O conceito de globalização, então tem velhas significações, algumas das quais se referem a problemas que hoje retornam como o da identidade relacional e o encontro com os outros, o que marca tanto uma expansão quanto uma contração do mundo. Com efeito, os limites e fronteiras se abrem para o exterior e, por sua vez, fortalecem o interior e a identidade original como quando o 'Velho Mundo' se estendeu além da costa atlântica, do primeiro fuso do nacionalismo segundo Gellner (1983)⁵⁶, o qual olhava em direção à América, ao longo do qual sobreviria com maior violência o processo de culminou com a formação dos Estados nacionais. (CARRETERO, 2010, p. 140).

Uma realidade onde a identidade "original" é valorizada com o sentido de legitimar realidades que convivem com a ruptura e continuidade, imputam, assim, ao ensino da História um papel fundamental no sentido de levar o aluno à uma contextualização de sua História mais próxima.

Agora buscamos uma abordagem da identidade histórica tendo por base o pensamento de Rüsen (2001, p. 125), que assim define o processo de consolidação de identidades:

consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. De acordo com o campo da experiência histórica que venha a ser tido como significativo para o presente e que possa influenciar a formação da identidade histórica, mede-se também o horizonte temporal em que os agentes podem situar seu respectivo 'eu', no longo prazo, em meio às mudanças do mundo e de si mesmos.

Segundo Germinari (2010, p. 17), com base em Rüsen (2001), a consciência histórica é a competência interna de orientar a vida prática, fornecendo à vida um sentido temporal de continuidade entre passado, presente e, o futuro. Assim, para Rüsen (2001, p. 126), a consolidação da identidade também:

consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. O ponto extremo dessa

⁵⁶ GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. Oxford: Blackwell, 1983.

consolidação de identidade é a 'humanidade', como supra-sumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas.

Ao estabelecer conexões entre o passado e o presente e, possibilitando uma perspectiva de futuro a identidade histórica auxilia no reconhecimento daquilo que é comum aos indivíduos, no momento em particular vivido pelo grupo, despertando o sentimento de pertencimento daquilo que há de comum seja do passado, seja no presente, realçando o caráter de temporalidade, fundamental para o aluno.

A apropriação da história 'objetiva' pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo. (RÜSEN, 2010, p. 107).

Este processo de construção da identidade histórica não é pacífico, posto que o indivíduo esteja inserido em ambiente social (familiar, escolar, econômico) que tende a influenciar diretamente esta percepção de identidade histórica. Ao tomar consciência de sua história, assim como, ao perceber nas narrativas históricas, uma proximidade, um pertencimento à história, torna-se possível sentir-se inserido em uma história, fazendo parte de todo um contexto de vida que tem um sentido histórico, que possibilita uma conexão entre o passado e o presente, porém, sem perder a noção de si mesmo, reforçando o processo identitário.

3. HISTÓRIA DA AMÉRICA NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO

Ao final da disciplina de História da América com um total de oitenta horas, abordamos vários conteúdos com os alunos do 1º ano da licenciatura, desde as teorias sobre a chegada do homem americano ao continente, os povos pré-colombianos, o processo colonizador das Américas de forma distinta, as independências, chegando-se ao século XX, com os processos ditatoriais, e

finalmente ao século XXI, com o fenômeno democratização e a predominância de lideranças populares na direção dos países, principalmente na América Latina.

Como um dos objetivos do Curso é formar os futuros professores de História, também abordamos obras acadêmicas voltadas para o ensino e pesquisa da História da América, sendo uma das referências as obras da Prof. Dra. Maria Lígia Prado.

O questionário foi aplicado para trinta e um alunos, aqui mencionados com nomes fictícios, ocorrendo a predominância da faixa etária entre 18 a 25 anos de idade, um total de 12 alunos. Merece destaque a presença de outros nove alunos na faixa etária entre 31 e 40 anos de idade. A maioria dos alunos advém do ensino médio e relatam ter lembranças da História da América, apenas no ensino fundamental.

Um das indagações colocadas vem a questionar sobre a importância da História da América ao final da disciplina, e há unanimidade no sentido de colocá-la como muito importante para o futuro professor de História. Outra informação explorada, que reflete uma realidade já conhecida, mas que materializa um obstáculo a ser transposto é sobre o acesso a informações de outros países da América Latina, através de jornal ou website, obtendo-se então a resposta da maioria, um total de 25 alunos, que não tem acesso a qualquer tipo de informação a esse respeito.

Assim, foram vários os testemunhos de alunos que se declararam espantados com a riqueza de conteúdos sobre a História da América, além da revolta por não ter acesso a tais conhecimentos no passado quando da escolarização básica e no ensino médio.

Como pergunta final foi colocada a seguinte indagação: “Para você, hoje, a História da América é:”, onde obtivemos respostas muito interessantes. Para o aluno Paulo a História da América é “uma disciplina que precisa ser mais abordada e difundida desde o início da educação até o nível universitário”. A resposta do aluno João foi assim expressa “Importante, pois além de ser um conteúdo necessário para o entendimento do mundo (inclusive), também faz parte da minha história”.

Assim, torna-se uma constante nas respostas, a admiração, diante da riqueza da História da América, em razão de todo o conteúdo visto em sala de aula,

e de quanto é significativo este conteúdo, para o nosso pertencimento à História da América.

CONCLUSÃO

Assim, o ensino de História da América, pode e deve avançar, buscando principalmente valorização da história de seu povo, visto como um todo, que aos poucos consegue alcançar melhores índices sociais como de escolarização, conectividade e, de esclarecimento sobre sua própria História.

O objetivo geral de analisar a formação de uma identidade histórica tendo por base o ensino de História da América, ao nosso ver, foi plenamente atingido por meio das respostas obtidas dos alunos ao final da disciplina, onde sobressaem a significância, o pertencimento e a apropriação da História da América, como nossa própria História, conceitos importantes na educação histórica.

De acordo com Rüsen (2001, p. 125), consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. Assim, a apropriação e o fortalecimento de uma identidade podem e devem ocorrer com o ensino de História de forma geral e, principalmente, com o ensino de História da América, para fortalecer os laços que o passado rompeu com colonizações e processos de independência diferenciados, e ainda, com a manipulação da História ensinada no século XX, afastando povos que sofriam dos mesmos males ditatoriais, que se unidos, poderiam fazer uma História diferente. Ainda há tempo para isso.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARRETERO, Mário. **Documentos de identidade:** a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia.** Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/11192/10669> >. Acesso em 01 abr. 2012.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinicius. **Renovação da História da América**. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e processos. 5. ed. 1ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24209/Texto1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 103-133.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. **O ensino de história da América como instrumento de construção da identidade nacional (1930-1950)**. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/ic/Thalita%20Maria%20Cristina%20Rosa%20Oliveira.pdf>>. Acesso em 01 abr 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRADO, Maria Lígia Coelho. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual, 1985.

PRADO, Maria Lígia Coelho. **Desafios do historiador brasileiro face às utopias latino-americanas do século XX**. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=24378>. Acesso em 13 fev. 2012.

SILVA, Vitória Rodrigues. **O ensino de História da América no Brasil**. Disponível em: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=180>>. Acesso em 04 mar. 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: UnB, 2001.

_____. **História viva**. Brasília, DF: UnB, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011b. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 7-72.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS: UM OLHAR SOBRE O MUSEU COMO FORMA DE APRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Leandro Hecko (UFMS)⁵⁷

RESUMO:

Percebendo o espaço do museu como um ambiente complementar ao ensino e aprendizagem em História, deve-se buscar analisar as melhores formas para se compreender em que sentido o pensamento histórico e a consciência histórica se formam com o auxílio da experiência museal. Identificar mecanismos que atuam no processo de visita, que estímulos, orientação de visita, percepção da cultura material e interação com o público possibilitam melhor aproveitamento do museu no processo de visita. Aqui discorreremos sobre tais problemáticas, no campo da Educação Histórica, a partir de algumas experiências observando as impressões, sentimentos e considerações do público em processo de visita ao Museu Egípcio e Rosacruz (MERC), na cidade de Curitiba-Paraná.

Palavras-chaves: educação histórica, museus, pensamento histórico, consciência histórica.

Considerações iniciais.

As ideias que lançaremos aqui foram suscitadas no decorrer de nossa pesquisa de doutorado em História, defendido na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2013, quando investigamos algumas questões acerca do público que visitava o Museu Egípcio e Rosacruz, na cidade de Curitiba, sobre a forma como interagiam com o acervo e conhecimentos que dizem respeito ao Egito Antigo.

De tal contexto, são apresentadas algumas questões que recortamos da pesquisa de doutorado e que nos subsidiaram no início de outra investigação, agora no âmbito da Educação Histórica. Trata-se, pois de buscar compreender elementos em torno do ensino e aprendizagem em História, relacionados propriamente a temas de História Antiga (diante do distanciamento temporal, necessidade de significação,

⁵⁷ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas/MS.

relação passado/presente): por que estudar, como estudar e como dar sentido a algo tão distante no tempo e no espaço e, supostamente, tão distante da realidade dos alunos?

Primeiramente compreendemos, claramente, que uma pesquisa em Educação Histórica deve buscar entender elementos em torno da cognição histórica, desvendando elementos como o sentido que professores e alunos atribuem ao conhecimento histórico, na escola e, também, na vida prática, transcendendo a ideia de “que forma ensinar história”. A busca de tais elementos deve ocorrer na prática, nos ambientes educacionais e, também, em espaços que possibilitem algum tipo de reflexão sobre o conhecimento histórico, que podem ser encontrados fora do espaço escolar, na vida prática do aluno, já que o conhecimento histórico não é privilégio apenas da escola: de tais espaços eu destaco o museu histórico ou arqueológico e, neste estudo, o Museu Egípcio e Rosacruz.

Em segundo lugar, acreditamos que a ideia de uma consciência histórica, considerada como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo, de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p.57), auxilia a compreensão de como se dá o aprendizado em história e, neste sentido, é identificável no contexto dos museus.

Neste íterim, cabe expor os seguintes pontos que dizem respeito ao início desta pesquisa: primeiramente cabe falar sobre o Museu Egípcio e Rosacruz e em seguida sobre o instrumento que utilizamos para sondagem e como a fizemos, por fim, falaremos sobre as primeiras impressões da investigação através de alguns dados.

O Museu Egípcio e Rosacruz.

O Museu Egípcio e Rosacruz surgiu quando Eduardo D'Ávila Vilela⁵⁸, artista plástico que confeccionou diversas réplicas de artefatos egípcios por causa do seu interesse pessoal, com receio de que seu trabalho fosse perdido encaminhou uma carta ao grande mestre da AMORC, Charles Veja Parucker, objetivando que

⁵⁸ Mais informações sobre o interesse do artista plástico, sua origem e produção, ver o artigo de Moacir Elias Santos, disponível em <http://www.jornalonline.com.br/2010/arquivos/recriando-egito-antigo-brasil-www.jornalonline.com.br-edicao031.pdf> com último acesso em 15/04/2013.

fosse criado em Curitiba um espaço para receber sua coleção (SANTOS, 2013). A partir desse interesse, o acervo que estava na Loja de São Paulo foi encaminhado para o Paraná (SANTOS, 2013).

O Museu⁵⁹ em questão, ligado à Antiga e Mística Ordem *Rosae Crucis* (AMORC), é composto por réplicas de artefatos egípcios, de tipologia variada, sendo autêntica apenas a múmia apelidada com o nome de Tothmea, datada de aproximadamente VI a V a.C. Fundado em 1990⁶⁰, no bairro Bacacheri, o museu⁶¹ é aberto à visitação pública, sendo possível agendamento com escolas. Sobre o museu, este declara que:

“...possui a missão de proporcionar ao seu visitante uma viagem à antiguidade egípcia, através do roteiro de suas exposições de longa duração. Ele compreende a iniciativa da Ordem Rosacruz – AMORC de contribuir para o processo educativo cultural da comunidade onde se encontra inserido...” (AMORC, 2009)⁶²

As imagens que o museu passa, portanto, são abertas a qualquer público que tenha interesse em relação ao Egito Antigo, atraindo os mais variados interesses quanto ao complexo de prédios, estrutura e acervo do museu. As réplicas em questão foram elaboradas pelos artistas plásticos Eduardo D'Ávila Vilela, Luis César Vieira Branco, Tathy Zimmermann, Christopher Zoellner, e contribuição dos artistas Moacir Elias Santos e Aylton Tomás e, intencionalmente, buscam causar no visitante a mesma impressão de que se fossem verdadeiras (AMORC, 2009). Consideraremos, neste sentido, tanto as peças enquanto réplicas quanto a múmia, como formas de estimular sentimentos relacionados à egiptomania⁶³, mas também relacionadas ao conhecimento histórico.

Sobre a coleta de dados e breves resultados

⁵⁹ Informações complementares sobre o museu também podem ser obtidas por meio de seu sítio na internet: <http://www.amorc.org.br/museu-egipcio.html>

⁶⁰ Mais informações da história do museu, ver: SANTOS, Moacir Elias. O Egito em Museus Paranaenses: possibilidades para o ensino e a pesquisa. IN: BAKOS, Margaret Marchiori et.al. Diálogos com o mundo faraônico. Rio Grande-RS: FURG, 2009, p.141-155.

⁶¹ Também podem ser obtidas informações sobre o museu através de seu sítio na internet: http://www.amorc.org.br/museu_egipcio/

⁶² Informações também disponíveis no livreto Domínio da Vida, de caráter institucional da Ordem (2011).

⁶³ Apropriação de elementos da cultura egípcia antiga com novas significações, mesclando o antigo e o moderno. Mais informações podem ser obtidas na publicação de Margaret Marchiori Bakos, Egiptomania no Brasil (2004).

Aplicamos dois questionários⁶⁴, relacionados à nossa pesquisa de doutorado, de onde retiramos informações para esta prospecção inicial. O primeiro questionário buscava identificar a tipologia do público que visita o museu, traçando um perfil de idade, formação, sexo, origem, frequência de visita a museus históricos e arqueológicos. Ele foi aplicado entre 18/01/2010 e 05/03/2010, portanto fora do período do calendário escolar. O material foi deixado à disposição do museu, sendo de preenchimento voluntário, deixando o questionário à mesa de assinaturas, ocorrendo apenas no início da visita a indicação por um monitor de que o questionário poderia ser respondido e fazia parte de uma pesquisa. Foram disponibilizados 300 questionários, dos quais, 275 retornaram preenchidos. Dos resultados: a maioria que visitou o museu foi de mulheres, com formação acadêmica; houve uma presença significativa de alunos nos níveis de ensino fundamental e médio; a maioria dos que responderam afirmou visitar museus mais de uma vez por ano. Apresentamos genericamente esses dados pois os seguintes, do outro questionário, nos parecem mais importantes para o propósito deste breve texto.

O segundo questionário, focando sobre o interesse dos visitantes em relação ao acervo de peças egípcias, foi aplicado entre os dias 17/01/2011 e 05/03/2011, em número de 100, dos quais 90 retornaram. Ele teve nove questões⁶⁵, das quais destacamos os eixos em torno dos três segmentos: 1) objeto, informação ou imagem mais atraente; 2) origem do conhecimento sobre o Egito Antigo; 3) sentimentos que o Egito Antigo desperta.

Sobre os dados levantados, destacamos as seguintes informações:

1) Quantidade de sujeitos em fase escolar

6° ao 9° anos: 8;

1° ao 3° anos: 8;

Totalizando 16 estudantes. Eles declararam que visitam museus mais de uma vez por ano, na companhia dos pais ou de professores.

2) Sobre a questão “Que objeto/informação/imagem mais o atraiu no Museu Egípcio e Rosacruz?”, as respostas ficaram centralizadas da seguinte forma:

⁶⁴ Os dois questionários, completos, podem ser observados nos Anexos ao fim do trabalho.

⁶⁵ Todos os dados e análises estão disponíveis em nossa tese: EGIPTOMANIA E USOS DO PASSADO: O Museu Egípcio e Rosa cruz de Curitiba-Paraná (HECKO, 2013), acessível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historiapos/files/2013/05/Leandro.pdf>

Os do **Ensino Fundamental** responderam: múmia, estátua de Hórus, máscara de Tutankamon; Os do **Ensino Médio**, afirmaram que as informações, múmia, Tothmea, pinturas das Pirâmides. Portanto, alguns ícones mais popularizados.

3) Sobre a questão “Da origem do conhecimento sobre o Egito Antigo”, as respostas se polarizaram da seguinte forma:

Os do **Ensino Fundamental** disseram que advém: da escola, de filmes, documentários, TV e desenhos;

Os do **Ensino Médio** responderam que vêm: da escola, de livros, filmes, documentários, TV, desenhos, jogos de videogame. Aí fica claro o papel da escola, mas também de outras fontes de informações que por nós devem ser exploradas em nossas investigações.

4) Sobre a questão “Se pudesse definir em uma palavra o sentimento que o Egito Antigo desperta em você, como definiria?”, as respostas assim se organizaram:

Os estudantes do **Ensino Fundamental** definiram: curiosidade, vontade de ser historiador, medo, mistério, poder, desconhecido, riqueza, imortalidade

Os estudantes do **Ensino Médio** definiram que: mistério, curiosidade, sentimento de Antiguidade, Egiptomania, imortalidade, misticismo, grandiosidade, admiração, maravilhamento, beleza, riqueza, mumiamania, eternidade, poder, vontade de ser arqueólogo.

Identificou-se na sondagem inicial que existe um elo entre os interesses voltados ao conhecimento sobre o Antigo Egito e sentimentos que são motivadores de uma cognição histórica por parte dos alunos, acentuando a ideia de que os dados apontam para o fato de que os alunos levam um conhecimento prévio a ser confrontado com o que o museu significa enquanto conhecimento, proporcionando maior riqueza à experiência museal e concomitantemente à forma como se percebe o conhecimento histórico ali posto.

Sobre os dados e considerações finais temporárias

Neste sentido, as informações levantadas apontam para o fato de que o museu é um importante espaço para compreensão de elementos em torno do ensino e aprendizagem em História e, no âmbito da pesquisa em Educação Histórica nos apresenta uma riqueza de informações. No caso de nosso recorte, percebemos que os alunos se interessam por temas relacionados à Antiguidade Egípcia e sentem-se inclinados a visitar o museu, mesmo que não por obrigação escolar e, para além disso, interagem de alguma forma com o conhecimento ali encerrado. O espaço do museu mostra aos alunos, portanto, a significância de realizações culturais dessa antiga civilização através da representação de sua cultura material, aproxima tal cultura material dos alunos no sentido de mostrar que, mesmo no Brasil a possibilidade de contato com ela faz-se presente e sensibiliza acerca da importância de conhecê-la.

Por fim, cabe considerar aqui que o próximo passo no desenvolvimento da pesquisa será sondar tais sensibilidades relacionadas ao conhecimento sobre o Egito Antigo, através de narrativas produzidas por alunos em visitas específicas, que possibilitem uma melhor cognição histórica. Esta ação ocorrerá no decorrer do ano de 2014, considerando o espaço próprio do Museu Egípcio e Rosacruz.

REFERÊNCIAS

BAKOS, Margaret (ORG). Egiptomania no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004.

HECKO, Leandro. Egiptomania e Usos do Passado: O Museu Egípcio e Rosa cruz de Curitiba-Paraná. Defendida no Programa de Pós-Graduação em História – UFPR, Curitiba, 2013, acessível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historiapos/files/2013/05/Leandro.pdf>

O DOMÍNIO DA VIDA (Edição de 2006). Retirado de: www.amorc.org.br com acesso em 07/09/2011.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília-DF: EdUNB, 2001.

SANTOS, Moacir Elias. Recriando e divulgando o Egito Antigo no Brasil. Jornal O Lince. Disponível em <http://www.jornalolince.com.br/2010/arquivos/recriando-egito-antigo-brasil-www.jornalolince.com.br-edicao031.pdf> com último acesso em 15/04/2013

Sítios consultados:

AMORC. <http://www.amorc.org.br/> , acesso 2009.

MERC. http://www.amorc.org.br/museu_egipcio/, acesso 2012.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DOUTORADO	
QUESTIONÁRIO A	
<p>Você está participando de uma pesquisa de Doutorado em História, que busca neste momento identificar o perfil dos visitantes do Museu Egípcio e Rosa Cruz. As informações solicitadas são pessoais e sigilosas, por isso não há necessidade de identificação nominal. Agradecemos sua colaboração.</p>	
1) Sexo: feminino ()	masculino ()
2) Idade: ____ anos	

3) Formação:

Ensino Fundamental – 5a a 8a séries ()

Ensino Médio – 1o a 3o anos ()

Ensino Superior () Formação em que Área? _____

Pós-Graduação – Latu Sensu () Em que Área? _____

Pós-Graduação – Strictu Sensu Mestrado/Doutorado() Em que Área? _____

4) Costuma visitar museus histórico-arqueológicos?

() sim () não

5) Com que frequência?

() Uma vez por ano

() Duas vezes por ano

() Três ou mais vezes por ano

6) Possui algum vínculo com a Ordem Rosa-Cruz?

() sim () não

7) Qual sua origem?Cidade: _____ Estado: _____ País: _____
_____**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA****DOUTORADO****QUESTIONÁRIO B**

Você está participando de uma pesquisa de Doutorado em História, que busca neste momento compreender que sentimentos/sensibilidades são desenvolvidos junto aos visitantes do Museu Egípcio e Rosa Cruz. As informações solicitadas são pessoais e sigilosas, por isso não há necessidade de identificação nominal.

Agradecemos sua colaboração.

1) Sexo: feminino () masculino ()

2) Idade: ____ anos

3) Formação:

Ensino Fundamental – 5a a 8a séries ()

Ensino Médio – 1o a 3o anos ()

Ensino Superior () Formação em que Área? _____

Pós-Graduação – Latu Sensu () Em que Área? _____

Pós-Graduação – Strictu Sensu Mestrado/Doutorado() Em que Área? _____

4) Costuma visitar museus histórico-arqueológicos?

() sim () não

5) Com que frequência?

() Uma vez por ano

() Duas vezes por ano

() Três ou mais vezes por ano

6) Possui algum vínculo com a Ordem Rosa-Cruz?

() sim () não

7) Qual sua origem?

Cidade: _____ Estado: _____ País: _____

8) Que objeto/informação/imagem mais o atraiu no Museu Egípcio e Rosa Cruz?

9) Se pudesse definir em uma palavra o sentimento que o Egito Antigo desperta em você, como definiria?

() Vontade de ser historiador () Vontade de ser arqueólogo () Sentimento de Antiguidade () Egíptomania () Alteridade () Poder () Religiosidade

() Eternidade () Imortalidade () Misticismo () Estranheza () Grandiosidade

() Exotismo () Milenaridade () Medo () Admiração () Beleza

() Maravilhamento () Riqueza () Mistério () Desconhecido

() Curiosidade () Mumiamania (gosto pelas múmias)

() Algum outro sentimento. Qual? _____

10) O conhecimento que você adquiriu sobre o Egito Antigo tem origem: () na escola () em sua formação profissional () nos filmes/documentários/TV/desenhos animados () nos livros que leu () em histórias em quadrinhos () em jogos de video game

OS JOVENS NAS PESQUISAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Lidiane Camila Lourenço⁶⁶

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt⁶⁷ (orientadora)

RESUMO

Após desenvolver uma pesquisa onde buscávamos compreender como depois de onze anos de escola os jovens-alunos identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática tendo como campo empírico duas escolas estaduais brasileiras, localizadas no município de Londrina-Pr tendo como pressuposto teórico a Educação Histórica, permaneceu a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da interferência da condição juvenil no modo com que estes sujeitos se relacionam com diferentes conteúdos da história e na forma com que veem o passado. Considerando que esta relação é importante para o trabalho que estou desenvolvendo no doutorado, neste momento analisarei os diversos trabalhos produzidos no campo da Educação Histórica que tem como sujeito de suas pesquisas os jovens, buscando perceber de que forma eles atribuem importância a esta categoria.

Palavras-chave: Educação Histórica; jovens; pesquisas.

Este trabalho se apoia no campo da Educação Histórica e tem como objetivo analisar os diversos trabalhos produzidos nesta perspectiva que tem como sujeito de suas pesquisas os jovens, buscando perceber de que forma eles atribuem importância a esta categoria.

A Educação Histórica discutida neste trabalho é compreendida pelo mesmo viés das historiadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 11-13), ou seja, como um campo de investigação que parte da ideia de que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação, mas ao contrário, segundo Barca e Schmidt (2009), possui uma natureza

⁶⁶ Graduação em História e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

⁶⁷ Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora 1D CNPQ e Fundação Araucária. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR)

multiperspectivada, que contempla múltiplas temporalidades baseadas nas experiências do passado que estão no pensamento presente dos sujeitos. Porém isto não quer dizer que aceita-se todos os relativismos, mas compreende-se que há uma objetividade, uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico. Suas pesquisas buscam respostas “ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens”.

A pesquisa na área da Educação Histórica tem se pautado nos referenciais epistemológicos da ciência da História, como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e também tem como referência, na maioria das vezes, os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças. Este tipo de estudo tem tomado força no Brasil nos últimos anos, principalmente através do grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, congregados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), tendo como grandes parceiros os pesquisadores de Portugal. Várias dissertações e teses já foram elaboradas sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, contribuindo cada vez mais para compreender o processo de ensino e aprendizagem da História. Além deste grupo de pesquisa já consolidado e que busca levar as ideias da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para professores da secretaria Municipal de Educação de Curitiba e da secretaria Estadual de Educação do Paraná através que cursos oferecidos à estes professores, nos últimos anos tem surgido diversos outros grupos espalhados pelo Brasil com o intuito de realizar pesquisas dentro do campo da Educação Histórica.

Estas pesquisas tem como suporte a teoria da consciência histórica de Rüsen (2001, 2010, 2012), sendo que este considera o conhecimento histórico como um processo “genérico e elementar do pensamento humano”, é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. Para ele, a consciência histórica é a realidade em que se pode entender o que é a História e porque é tão necessária. Ela é vista como vital para a vida humana, pois é a “essência das operações mentais” com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. Desta forma, o homem organiza as intenções de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica, vista como

um guia do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Rüsen afirma que:

[...] A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Ao pesquisar a História e o ensino de História nos deparamos com a discussão acerca da natureza teórica do pensamento histórico. Muito se discute sobre a provisoriedade, objetividade, subjetividade e a cientificidade da História. Rüsen (2001) afirma que para a História assumir o caráter científico e se distinguir das demais formas do pensamento histórico é necessário que esta esteja bem fundamentada, ao afirmar que “o pensamento histórico-científico distingue das demais formas do pensamento histórico não pelo fato de que pode pretender à verdade, mas pelo modo como reivindica a verdade, ou seja, por sua regulação metódica”. (RÜSEN, 2001, p. 97)

A respeito da racionalidade no conhecimento histórico, Rüsen (1989, p.323-325) declara que “[...] ‘Razão’ refere-se a pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica e abrange momentos formais, de conteúdo e funcionais do pensamento histórico”. Em momentos formais, o pensamento histórico é racional quando “se refere aqui ao caráter argumentativo do pensamento histórico, indissociável da cientificidade”. Já no ponto de vista dos conteúdos, esta racionalização se dá “quando lembra processos e fatos de humanização no passado”. Por último, no caráter funcional, a razão ocorre “quando nas suas referências ao presente serve de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade”.

Consciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de interpretação, ou seja, atribuição de significado, e orientação, constituição de sentido, das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo.

Para Rüsen (2010), a consciência histórica funciona como modo específico de orientação em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Ele afirma que a possibilidade de narrar a

experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática e também define que “a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas”. (RÜSEN, 2010, p.74)

O autor ainda afirma que a consciência histórica é o local em que o passado fala e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica, onde ele afirma que:

Narrativa (histórica) designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p. 61)

O autor também afirma que:

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapoladas em uma perspectiva de futuro. As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. (RÜSEN, 2001, p.64)

A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, a relação determinante com a experiência do tempo. É esta relação com o tempo que diferencia a narrativa historiográfica da ficcional ou “literária”. Também é de grande relevância salientar que a consciência histórica não é idêntica à lembrança, mas é a consciência histórica transposta pelo tempo, processo que torna presente o passado através do movimento da narrativa.

Também nos baseando na teoria da consciência histórica desenvolvemos uma pesquisa que resultou na dissertação defendida em 2013 sob orientação da prof. Dr. Marlene Cainelli onde buscávamos compreender como depois de onze anos de escola os jovens-alunos identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática, tendo como campo

empírico duas escolas estaduais brasileiras, localizadas no município de Londrina-Pr.

Esta pesquisa se configurou como uma pesquisa qualitativa, onde escolhemos como métodos para realizá-la a observação direta e a aplicação de um instrumento de pesquisa composto por questões dissertativas. Esta observação se faz necessária para o conhecimento do campo de investigação e dos sujeitos que participaram da mesma.

Esta investigação se concentrou em três pontos importantes; estudar o conceito de jovem enquanto categoria através da ciência e pelos sujeitos em questão, observar a relação entre o que o professor ensina e como os alunos vão além da figura do mestre ao estabelecer relações para aprendizagem e investigar como, ao final da educação básica, os alunos entendem alguns conceitos importantes para a aprendizagem da história como, por exemplo, evidência histórica, fonte e temporalidade.

Atentamos que grande parcela dos alunos de ambas as escolas vê a História como um fator importante para entender o presente e projetar o futuro, outros por sua vez apenas a concebem como um estudo do passado e não estabelecem ligações temporais. Os alunos extrapolaram a forma de entendimento da História além do professor e da matéria assim como afirmam as pesquisas de Educação Histórica, que outros meios também influenciam na formação do indivíduo e na forma como eles formam o pensamento histórico.

Nas observações realizadas notamos que a professora de uma das escolas não utilizava o exercício de movimento temporal em suas aulas, ou seja, não buscava fazê-los compreender o presente a partir do passado e nem a projetar o futuro através do aprendizado do passado e do presente. Na apresentação de um seminário que pudemos acompanhar, os alunos reproduziram a forma de narrar a História realizada pela professora, onde o passado ficou totalmente desligado do presente, o que, no primeiro momento, nos levou a pensar que eles compreendiam a História desta forma, no entanto, ao analisarmos o questionário, ficamos surpresos com a forma que eles conceberam a História e que muitos alunos atribuem importância à História para compreender o presente e algumas vezes até para projetar o futuro, ou seja, concebem a história como um movimento temporal e não cristalizada no passado, proporcionando uma orientação temporal.

Encontramos também vários alunos que, em suas respostas, demonstram considerar a divergência de opiniões dependendo do interesse de cada um ou do estudo realizado, ou seja, que é a partir das evidências que os sujeitos constroem o conhecimento histórico, o que gera divergências de ideias dependendo da subjetividade da pessoa.

Guiada por esta minha investigação e devido ao meu ingresso no doutorado sob a orientação da prof. Dr. Maria Auxiliadora Schmidt efetuei a leitura de algumas pesquisas realizadas no campo da educação Histórica que também tiveram como sujeitos de sua pesquisa os jovens. Neste artigo analisarei algumas destas pesquisas sendo elas: as pesquisas realizadas pelo projeto Youth and History (1997), desenvolvido e coordenado pelos pesquisadores M. Angvik e B. Borries; a pesquisa de Pais (1999), a investigação que resultou em tese defendida por Ronaldo Cardoso (2011), a tese do Marcelo Fronza (2012) e a tese do Luciano Azambuja (2013). Além destas investigações existem diversas outras pesquisas de grande relevância para a aprendizagem histórica realizadas no Brasil e em outros países, mas que não analisadas neste artigo.

A pesquisa Youth and History realizada por Borries teve cunho quantitativo, diferente da maioria das pesquisas realizadas pela Educação Histórica, e estudou como as operações da consciência históricas são mobilizadas pelos jovens. Com caráter intercultural, baseada no modelo survey⁶⁸ foi realizada em vinte e sete países europeus e do Oriente Próximo com aproximadamente trinta e dois mil jovens estudantes do nono ano — com idade por volta dos quinze anos — e mais de mil duzentos e cinquenta professores, sendo que os estudantes responderam às mesmas questões, elaboradas em todos os países. Este questionário foi elaborado após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries.

O projeto Youth and History apresentou um mapeamento geral das ideias históricas dos alunos, sobretudo à relação entre evidências e temporalidades históricas. No entanto, não teve maior aprofundamento no que se refere à aplicação prática das operações mentais do pensamento histórico na orientação temporal.

As respostas dos estudantes que participaram do projeto Youth and History em Portugal foi sintetizada e publicada na obra *Consciência Histórica e identidade: os*

⁶⁸ Pesquisas quantitativas com grande escala numérica de participantes e variedade de locais

jovens portugueses num contexto europeu publicada em 1999 por José M. Pais, onde este buscou compreender a relação entre as dimensões identitárias individuais e coletivas da vida dos jovens, que se expressam em sua consciência histórica.

O problema colocado por Pais (1999) vem acompanhado da hipótese de que a consciência histórica dos jovens tem uma forma específica de “inscrição geracional”, sendo que em sua perspectiva, as afinidades e sentimentos que ligam os jovens a uma geração possibilitam a participação num destino comum: um passado lembrado, um presente vivido, um futuro esperado, em outras palavras, permite uma determinada consciência histórica. Para este autor, a consciência histórica dos jovens europeus e portugueses seria, muito provavelmente, constituída pela identidade geracional.

A pesquisa realizada por Ronaldo Alves que resultou na tese “Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses” defendida no ano de 2011 buscou verificar como o ensino de História, nas escolas públicas do Brasil e Portugal, tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual.

A justificativa de sua pesquisa está baseada na teoria da consciência histórica de Rüsen e parte do pressuposto que as pessoas utilizam-se cotidianamente da rememoração de acontecimentos do passado individual ou coletivo a fim de comprovar ou rejeitar ideais, justificar posicionamentos, criar concepções, onde afirma que: “A relações entre os feitos da trajetória humana no tempo e as diferentes formas com as quais esse percurso foi contado, transmitido e retransmitido ao longo das gerações constitui a base do pensar historicamente” o que torna fundamental refletir sobre a relação entre o trabalho historiográfico do especialista e a recepção, compreensão e utilização desse material por parte da sociedade em sua intrínseca relação com as contingências do tempo. (ALVES, 2011, p.17)

Alves realizou um estudo comparativo entre jovens estudantes portugueses e brasileiros tendo como finalidade discutir a formação do pensamento histórico no âmbito escolar e sua aplicação como consciência histórica na vida prática baseando-se no encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica.

O pesquisador pode verificar em sua pesquisa alguns problemas das escolas brasileiras e portuguesas. Primeiramente ao caracterizar a escola pública brasileira,

pois ao tentar obedecer as prescrições legais do Estado, esta não conseguiu aliar o acesso, permanência e formação de todas as crianças na escola básica com a qualificação do ensino, contribuindo para que uma minoria privilegiada economicamente buscasse a privatização do ensino, o que muitas vezes não garante um ensino de qualidade. Já em Portugal, devido as crises econômicas em que o país se encontra, as escolas públicas atendem quase todos os estudantes do país. Apesar desta diferença, o estudo de Alves deixou aparente a dificuldade dos alunos utilizarem os recursos da racionalidade histórica para interpretar a experiência humana no tempo. Porém seu estudo também mostrou que quando os alunos, independente das suas condições econômicas, tem acesso a práticas socioculturais, isto pode contribuir para que estes jovens estudantes aumentem seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente.

Marcelo Fronza, pesquisador e membro do laboratório de pesquisa em Educação histórica (LAPEDUH), em seu trabalho de doutoramento realizou uma pesquisa onde teve por objetivo estudar como os jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos e que estão presentes no contexto de escolarização. A tese defendida por ele foi que

As histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade. (FRONZA, 2012, p.10)

O autor, apoiado na teoria da consciência histórica, entende que há possibilidade de existir formas mais complexas da presença do passado na vida prática atual dos jovens escolarizados quando eles são confrontados, por exemplo, com narrativas históricas gráficas e que reconhecendo a relação entre a verdade histórica e a intersubjetividade, é preciso entender como os jovens estudantes tomam o conhecimento histórico para si e como esses sujeitos internalizam esses conceitos constituidores da consciência histórica. (FRONZA, 2012, p. 61)

Fronza se preocupou em estudar as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar além de compreender as histórias em quadrinhos como um produto relacionado a essa cultura jovem e um artefato da cultura histórica, inserido na cultura escolar. Para isso, ele analisou como a cultura jovem foi entendida por educadores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), Georges Snyders (1988) e pelo filósofo Walter Benjamin (1993) e o modo de estruturação da cultura

jovem a partir dos autores como de Eric J. Hobsbawm (1995), Snyders (1988) e do sociólogo Raymond Williams (2003).

Posteriormente ele realizou sua pesquisa em quatro escolas públicas brasileiras de ensino médio, sendo que cada uma estava em uma cidade diferente seno elas Curitiba - PR, Vitória da Conquista – BA, Três Lagoas – MS e São João dos Patos.

Os resultados desta investigação revelaram que o lugar de inserção da cultura jovem em uma cultura escolar renovada pela epistemologia da História está relacionado ao ato criativo de narrar historicamente, pois verificou que os artefatos da cultura jovem propiciam esse processo de narrar e, inclusive, desenvolvem formas complexas de compreensão do conhecimento histórico.

Luciano Azambuja, também pesquisador do LAPEDUH, realizou uma pesquisa onde investigou as protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. Esta pesquisa resultou em sua tese de doutorado intitulada de “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular” defendida e publicada em 2013.

O conceito de protonarrativa utilizado por Azambuja é descrito como a “‘tradição como pré-história’, a tradição é constituída pelos ‘feitos’, processos humanos concretos, é a pré-história dos feitos da vida prática, são os conhecimentos prévios e as ideias tácitas, é a ‘síntese originária das três dimensões do tempo’, é a ‘cultura histórica primeira’.” (AZAMBUJA, 2013, p.150)

O pesquisador com a intenção de conceituar, articular e sintetizar a cultura histórica, nas dimensões estética-cognitiva e política e realizar a distinção entre a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola buscou a compreensão de teóricos Rüsen (2007b; 2012), Forquin (1993), Snyders (1988) Pais (1993), Margulis (1994), Dubet (1996).

Em seu estudo foi possível verificar que o significado da música na vida prática dos jovens é parte fundamental e indispensável na vida diária, ou seja, na vida prática cotidiana dos jovens alunos.

Ao final de sua pesquisa, após fundamentar teoricamente e empiricamente a presença e significado da canção popular na vida prática cotidiana, nos processos de escolarização, e na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis, percebeu-se qualitativamente, que

a escritura de protonarrativas, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos alunos, pode dinamizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária de jovens do ensino médio, constituindo-se como um ponto de partida motivador para processos relevantes de ensino e aprendizagem histórica, com vistas à formação escolar da consciência histórica. . (AZAMBUJA, 2013, p.473)

Apesar de existirem diversas outras pesquisas realizadas dentro do campo da Educação Histórica de grande importância para o alargamento do conhecimento a respeito da aprendizagem histórica dos jovens alunos, as pesquisas sintetizadas neste artigo nos mostram caminhos para que seja possível contribuir com a aprendizagem dos alunos. Estas pesquisas nos apontam a necessidade do alargamento da Didática da História, utilizando artefatos da cultura destes jovens, que tenham uma relação e que façam sentido à vida prática. A pesquisa realizada por Fronza nos mostrou a possibilidade de usarmos quadrinhos, a pesquisa realizada por Alves apontou que o acesso a prática socioculturais e a pesquisa de Azambuja nos indicou a contribuição positiva de se trabalhar com fonte canção popular.

Através dos resultados destas pesquisas temos maiores subsídios para experimentarmos novas formas de dar aula e tentar contribuir para uma aprendizagem mais rica e significativa para estes jovens alunos.

REFERENCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida prática: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectiva a partir da canção popular**, 2013, 500 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013

BORRIES, Bodo von. **Youth and History: a European cross-cultural study in historical consciousness among adolescents: the example 'democracy'**. In:

BAUER, Raoul; SMET et. ali (Eds.). In de voetsporen van Jacob van Maerlant. Leuven: Universitaire Pers Leuven, series A, v. 30,p. 613-629, 2002.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**, 2012. 478 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2012.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica**. Paraná: Editora da UFPR, 2012.

PAIS, José M. **Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta, 1999.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Jörn Rüsen: o ensino de história**. Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

NARRATIVAS SOBRE A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

*Luíza Vieira Maciel⁶⁹ – Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: luiza.luidy@gmail.com*

*Clarícia Otto⁷⁰ – Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: clariciaotto@yahoo.com.br*

RESUMO

Neste trabalho investiga-se a compreensão histórica de alunos da Escola Municipal Dilma Lúcia dos Santos, em Florianópolis (SC), sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. A Educação Histórica é tomada como aporte teórico e metodológico, considerando o objetivo de identificar *o que* os alunos sabem sobre a história do continente africano e também *como* operam esse conhecimento histórico. De acordo com Jörn Rüsen, analisa-se a consciência histórica dos alunos como produto de uma operação cognitiva, na qual relacionam suas experiências e intenções, com o objetivo de orientação temporal em sua vida prática. A coleta de dados foi organizada em duas etapas. Na primeira, os alunos realizaram uma atividade composta por um conjunto de questões, cujo objetivo foi identificar os conhecimentos prévios e as principais formas de acesso a informação sobre o tema em questão. Na segunda, várias narrativas estão sendo produzidas com um grupo focal, por meio de atividades com diferentes linguagens: vídeos, jogos, imagens e literatura, possibilitando identificar diferentes tipos de consciência histórica entre os alunos. A pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras-chave: Educação Histórica; cultura africana; cultura afro-brasileira

No contexto atual completamos a primeira década de vigência da Lei 10.639/2003, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africana e de afrodescendentes nas escolas brasileiras. Em decorrência disso, consideramos ser relevante desenvolver investigações sobre como essa política pública vem sendo apropriada em diferentes unidades escolares. A identificação das especificidades que constituem os diferentes espaços nos quais essa e outras políticas voltadas para a educação étnico-racial buscam ser implementadas vem colaborar na valorização e divulgação das propostas da legislação. Além disso, constitui-se em estratégia para inquirir sobre como sujeitos escolarizados aprendem história da África em diferentes contextos.

⁶⁹ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

⁷⁰ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

O presente texto resulta de pesquisa em nível de mestrado, ainda em andamento, a qual tem como objetivo identificar elementos da consciência histórica sobre África e afrodescendentes de alunos do Ensino Fundamental II da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, em Florianópolis (SC). A opção de investigação quanto aos conhecimentos históricos de alunos sobre a África e afrodescendentes, é uma forma de alertar sobre a relevância desses sujeitos para efetivação das propostas de educação para as relações étnico-raciais.

Na escola Dilma Lúcia dos Santos, a educação étnico-racial é abordada como um dos eixos norteadores do currículo, desde 2010 (Florianópolis, 2010). Anteriormente, ainda no final da década de 1990, já era possível identificar profissionais mobilizados pela inserção dessa temática no currículo da escola, principalmente por meio da atuação de docentes militantes no movimento negro e vinculados a laboratórios e grupos de pesquisa relacionados à história e cultura africana e/ou afrodescendente. A trajetória de trabalho focada nessa temática foi uma das principais razões para a escolha dessa escola como campo de pesquisa. Assim, o intuito é compreender como os alunos se apropriam do conhecimento histórico e de que maneira mediam diferentes saberes ao interpretarem questões relacionadas à história e cultura da África.

Os sujeitos selecionados para a investigação foram os alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ano a 8ª série). O objetivo de identificar conhecimentos históricos desses sujeitos a respeito da África e dos afrodescendentes foi subsidiado pelo conceito de consciência histórica, com base no historiador alemão Jörn Rüsen. A consciência histórica, na definição de Rüsen, é uma capacidade humana cognitiva de compreender-se e orientar-se como sujeito de um determinado tempo histórico, composta por “estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana” (Rüsen, 2006, p.13). Nesse sentido, a consciência histórica orienta os sujeitos para que interpretem e ajam no tempo em que vivem. Essa capacidade de orientação também caracteriza uma necessidade, visto que interpretar o presente, na interação com o passado, numa perspectivação de futuro, é crucial para manutenção da vida social cotidiana.

Para Rüsen, os sujeitos relacionam seus saberes, experiências e intenções no tempo, por meio de uma mediação complexa que é desenvolvida na vida prática. Nesse processo, o autor situa o papel do ensino de história, afirmando que este

“afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (Rüsen, 2006, p. 16). Essa compreensão não limita a aprendizagem histórica ao espaço escolar e do ensino de história, mas sim, evidencia a mediação entre diferentes tipos de conhecimento histórico que é característica da aprendizagem histórica, incluindo nesse processo o conhecimento histórico que os sujeitos acessam nos espaços de educação formal.

Nessa perspectiva, a proposta de identificação das compreensões históricas dos alunos da Escola Dilma Lúcia dos Santos a respeito da África e dos afrodescendentes não pressupõe que a escola seja a única forma de acesso à informações sobre essa temática, de forma que interessa identificar a mediação que os alunos desenvolvem entre as diversas perspectivas e meios de informação por intermédio dos quais formam sua compreensão a respeito do continente africano e de seus descendentes.

Estabelecido o objetivo da investigação, tornou-se necessária a construção de um instrumento capaz de produzir expressões da consciência dos alunos em suas múltiplas perspectivas. Dada a complexidade dos elementos que constituem a consciência histórica, optou-se pela divisão da coleta de dados em dois momentos: (a) identificação de conhecimentos gerais relativos à temática; e, (b) produção de um conjunto diversificado de atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

A primeira etapa metodológica envolveu três turmas⁷¹ das séries finais do ensino fundamental: um 6º ano matutino, um 7º ano vespertino e uma 8ª série matutina, somando um total de 71 alunos com idades entre onze e dezesseis anos. O instrumento apresentado aos alunos na primeira etapa foi uma atividade composta por questões que procuravam identificar conhecimentos prévios sobre a temática africana e afrodescendente e averiguar as formas de acesso às informações sobre essa temática.

O conjunto das respostas apresentadas nesta primeira etapa foi relevante por permitir a identificação das ideias convergentes que alunos de diferentes séries e idades apresentaram. Ademais, também possibilitou que se partisse de um

⁷¹ Atualmente, a Escola Dilma Lúcia dos Santos encontra-se em um momento de transição entre a organização das turmas de alunos por séries e anos. Por conta disso, a instituição não possui nenhuma 7ª série/ 8º ano no ano de 2013, sendo que as atuais 8ª séries serão as últimas turmas que irão se formar pela organização seriada de turmas.

conjunto de subsídios empíricos a respeito da compreensão dos alunos no momento da produção das atividades da etapa b. Com base nessa primeira coleta de dados, já é possível tecer algumas considerações a respeito.

A questão 1 do instrumento apresentado aos alunos tinha por objetivo compreender noções desses sujeitos quanto a localização espacial do continente africano. Dessa forma, foi apresentado aos estudantes uma reprodução do mapa mundial desprovida de qualquer tipo de legenda, estando todos os continentes e oceanos em branco, solicitando que colorissem a extensão completa do espaço que acreditavam corresponder à África.

Essa primeira questão trouxe como apontamento a noção parcial que a maioria dos alunos investigados possuem sobre a localização do território africano. Com base no Gráfico 1 (Anexo 1), é possível identificar que o menor percentual de erro para essa questão foi identificado no 6º ano, turma na qual, dentre 26 alunos, 65% coloriram toda a extensão correspondente à África no mapa, uma minoria de 31% coloriram parcialmente o continente e apenas 4% sinalizaram a localização erroneamente. Entre os alunos do 7º ano a predominância foi de alunos que coloriram apenas parcialmente a extensão do continente africano. Entre os 25 alunos que produziram a atividade, 72% não consideraram a ilha de Madagascar como parte da África, 4% coloriram outros continentes e 24% a totalidade do continente. A mesma predominância pode ser identificada entre os 20 alunos participantes da turma de 8ª série, dos quais 55% coloriram parcialmente a extensão que representava a África, 40% coloriram completamente o continente e 5% coloriram outros espaços do mapa.

Tais dados, especialmente se considerada a pouca expressividade do número de alunos que não soube identificar onde a África estava localizada, indicam que, ainda que esses não possuam uma concepção precisa e específica sobre os territórios e países africanos, apresentam um acervo interpretativo que permite uma noção espacial geral sobre o continente. Além disso, a relativa convergência da representação parcial do território africano entre os alunos indica que essa noção não especializada, e sim genérica sobre o continente, é suficiente para situar as informações que recebem sobre a África, e também para orientar o tipo de compreensão que desenvolvem em seu cotidiano.

O desenvolvimento da Questão 2 da atividade apresentada aos alunos teve uma proposta bastante diferenciada da Questão 1. Desta vez, o objetivo estava voltado para identificar representações diversas a partir das quais esses compreendiam o continente africano por meio de breves elaborações dissertativas. Essa questão foi desenvolvida embasada no trabalho de Souza (2011), que em seu texto explana sua experiência de Estágio Supervisionado em História, voltado para a questão da História da África Centro-Occidental, junto a dois oitavos anos. A atividade proposta pela autora é composta por cinco séries de quatro fotografias (Anexo 2), agrupadas a partir dos temas *natureza, construções arquitetônicas antigas, crianças, cidades e habitações*. As fotografias foram extraídas do acervo digital da Casa das Áfricas, sendo que essas representam lugares e pessoas contemporâneas de diversos países desse continente. Exposto este conjunto, foi solicitado aos alunos que identificassem as fotografias que acreditavam terem sido produzidas na África e que justificassem sua opinião, sem que fosse mencionado que todas as fotografias foram produzidas em países africanos.

No que diz respeito às respostas que os alunos apresentaram sobre o agrupamento de fotografias com a temática *cidades*, a maioria não identificou representações de centros urbanos com a realidade africana: “*É uma cidade muito urbana para um continente pobre.*” (L. 8ª série). Muitos alunos descreveram a África comparativamente, diferenciando-a do contexto brasileiro: “*Eu acho que essa foto tem um típico jeito de Brasil, ou então algum país mais rico.*” (L. G. – 7º ano), e também com relação à outros países: “*Não marquei essa imagem porque acho que representa Miami.*” (Y.S.G – 8ª série). Além disso, alguns alunos trouxeram em suas respostas ressalvas quanto à pobreza como característica homogênea do continente africano, ainda que para desenvolver esse movimento tenham sinalizado que tem contato apenas com informações sobre a miséria existente neste continente: “*Assinalei a imagem 1 porque eu conheço a África mais como um continente pobre, eu sei que não é só pobreza que existe lá, mas eu conheço mais pela pobreza.*” (J.B – 8ª série).

Quando indagados com relação às fotografias da categoria *habitações*, os alunos também apresentaram perspectivas que afastam o continente africano de elementos como modernização e urbanização, ao mesmo tempo que o aproximam de conceitos como precariedade, pobreza e natureza: “*Uma casa precária, de más*

condições, infelizmente a África sofre muito com isso. “ (P.C – 8ª série); “Na África não tem muitas casas, lá tem animais e grande natureza.” (I.M. – 7º ano).

Como nas respostas obtidas para a categoria de fotografias *idades*, os alunos voltaram a estabeleceram critérios de análise considerando as impressões que possuem de outros países e regiões, em uma perspectiva de diferenciação daquilo que não é a África, a partir da definição daquilo que é identificado como outro lugar. Nesse movimento, é interessante notar como alguns alunos estabelecem o próprio país como critério de diferenciação, afirmando que a imagem não representa a África porque lhe parece ser algo mais próximo, muitas vezes inclusive citando cidades que conhecem por meio de imagens ou pessoalmente: *“Eu acho que não é a África, eu acho que lá é mais diferente daqui e essa foto parece daqui” (S.S.S. – 6º ano).*

Alguns alunos procuraram apresentar em suas respostas críticas sobre a percepção da miséria como característica predominante da África, sendo que alguns assinalaram as quatro imagens, procurando afirmar que no continente africano é possível encontrar pessoas com diferentes costumes e também de diferentes classes sociais: *“Eu acho que todas, porque a África tem vários tipos de classe” (L. G. – 7º ano)*

Nas imagens referentes ao agrupamento *Natureza* é possível afirmar que a grande maioria dos alunos das três turmas assinalou a fotografia na qual aparece o leão, reafirmando em suas respostas a existência de uma natureza selvagem e abundante, muitas vezes relacionada às descrições sobre o clima seco, como as principais características que conhecem sobre a África: *“A África é pobre no comércio e urbanização, mas é muito rica em natureza e lazer ambiental” (L. C. – 7º ano); “Eu acho que é porque tem um leão solto e na África é fácil ver isso” (P.R.A.G. – 7º ano)*

Também foi possível identificar um conjunto de respostas que diferenciam a existência de temperaturas frias e de neve da sua percepção sobre o continente africano. Novamente, como nas respostas obtidas nas outras duas categorias de fotografias já apresentadas, os alunos fizeram referências a outros países para justificar porque aquela imagem não os remetia à África: *“É o Alaska, na África não*

tem gelo” (L.G. – 7º ano); “Pois pela ponta do morro estar branca, imagino que não seja possível pelas suas altas temperaturas” (M.R.M. – 6º ano).

No que diz respeito ao agrupamento de fotografias referentes às *construções arquitetônicas antigas*, é possível afirmar que, salvo a fotografia número 1, a qual um número significativo de alunos identificou como sendo o Egito, foi o grupo de fotografias que os alunos mais sentiram dificuldade em relacionar com o continente africano. Algumas de suas respostas apontam para a ideia de que a produção e conservação do patrimônio material não é uma característica africana: *“Pelo o que eu sei, a África é muito pobre e não tem esses monumentos” (L. – 7º ano)*. Essas respostas se relacionam diretamente àquelas em que alunos afirmaram que as fotografias não representavam a África por se parecerem mais com cidades históricas, referindo-se nesse caso, a cidades européias: *“Essa parece ser uma cidade histórica, tipo Londres.” (M. L. R. C. – 8ª série)*. Algumas das respostas dos alunos procuraram identificar qual das fotografias representava a edificação mais antiga, utilizando esse critério para classificar qual delas fazia referência ao continente, numa interpretação que relaciona a África às origens mais remotas da civilização: *“Eu acho que é da África pois lá as coisas são bem antigas” (M.L.C.G. – 7º ano); “Eu acho que é essa pois essa foto parece muito antiga e lá as coisas são muito antigas” (I. C.C. O – 7º ano)*

Nas respostas que os alunos apresentaram com relação ao agrupamento de fotografias *crianças*, é possível perceber que a maioria dos alunos compreende a África como um país composto principalmente por uma população negra, sendo que o fenótipo branco é identificado por esses em oposição às características que compreendem distinguir os africanos: *“Não assinalei porque a criança é branca” (V.N.L.R. – 8ª série); “Essa é da África porque na África os moradores são negros” (G.N.V. – 7º ano).*

Nas respostas obtidas a partir desse agrupamento, foi possível novamente identificar uma predominância de perspectivas que relacionam a miséria diretamente ao continente africano: *“Porque na África as crianças são negras e pobres” (R.F.G.C. – 7º ano)*. Há um número diminuto de alunos que procuram criticar a abrangência dessas características, questionando a existência unívoca de negros e pobres e fazendo ressalvas com relação a outros aspectos do continente africano: *“Eu acho que é da África porque na África não é só pobreza, existe muita riqueza*

(G.S. 8ª série); *“Só porque são negros, não significa que são africanos”* (P.C. – 8ª série).

As respostas dos alunos para a Questão 2 indicam que, diferentes perspectivas de compreensão sobre o continente africano são compartilhadas entre alunos de todas as séries. Nas categorias a partir das quais suas respostas foram agrupadas, foi recorrente encontrar alunos das três turmas investigadas. Ainda assim, é possível afirmar que a maioria dos que apresentaram suas respostas num tom de ressalva quanto às generalizações sobre o continente africano são alunos da 8ª série, e consequentemente, os alunos com maior idade.

Na terceira questão do instrumento de pesquisa, procuramos inquirir quanto à regularidade com a qual os alunos convivem com informações sobre o continente africano, de modo a poder identificar se esse conteúdo é algo presente em seu cotidiano. Nessa questão, os alunos foram indagados sobre com qual frequência trocavam informações sobre a África, tendo como alternativas as opções: (a) todos os dias; (b) várias vezes; (c) às vezes; (d) raramente; (e) nunca.

A partir das respostas (Anexo 3) apresentadas pelos alunos foi possível perceber que o acesso desses à informações sobre a temática investigada é feito com pouca regularidade, tendo a maioria entre os alunos das três turmas sinalizado que, em seu cotidiano, ouve falar sobre a África às vezes, ou então, raramente. No total da amostra, apenas dois alunos sinalizaram que recebem informações sobre esse tema várias vezes em seu dia-a-dia, nenhum sinalizou todos os dias e sete alunos apontaram que nunca recebem informações sobre esse continente.

Além da frequência com a qual esses sujeitos entram em contato com informações sobre o continente africano, também foi questionado quais são os principais meios de acesso à informações sobre esse tema. Dessa forma, foi solicitado que indicassem as três principais formas pelas quais obtém notícias sobre a África, dentre uma lista na qual constavam diferentes linguagens e meios de comunicação. As respostas obtidas para essa questão também indicaram significativa convergência entre as três turmas investigadas, conforme sugere a leitura dos gráficos (Anexo 4).

Na turma do 6º ano, a escola foi apontada como o principal espaço no qual entram em contato com elementos sobre a África, seguida pela televisão e pelos

filmes e/ou documentários. Os mesmos três itens foram os principais selecionados pelas outras duas turmas, com a ressalva de que para a turma do 7º ano a televisão foi apontada como a principal forma de acesso, ficando a escola em segundo lugar e os filmes e/ou documentários em terceiro.

Na 8ª série, os alunos voltaram a apontar a escola como principal fonte de acesso às informações sobre a África, e destacaram novamente a televisão e os filmes/documentários, que nesse caso tiveram o mesmo número de votos que a internet. Esses apontamentos são significativos, haja vista a reincidência dos mesmos elementos destacados pelas três turmas. É possível afirmar também que a internet é a quarta principal forma de acesso nas turmas do 7º e do 6º anos, de modo que esses quatro meios caracterizaram as principais fontes pelas quais os sujeitos investigados acessam conhecimentos e informações sobre o continente africano.

Ainda que sejam consideradas as limitações deste primeiro instrumento, como a pouca proximidade entre pesquisadoras e alunos, essa etapa de sondagem foi eficiente, em especial, por dois motivos: (a) pelo diagnóstico das turmas investigadas, possibilitando apreender ideias e interpretações gerais que esses sujeitos possuem sobre a África; (b) o instrumento também foi produtivo para a definição de caminhos para a segunda etapa da pesquisa, na qual serão constituídos pequenos grupos de alunos de diferentes idades e séries, com o fim de desenvolver um novo conjunto de atividades, com maior disponibilidade de tempo e diferentes possibilidades de interação entre os alunos. Igualmente, pretendemos avançar nesta trajetória, com vistas a identificar o trabalho concernente às relações étnico-raciais desenvolvido na Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos.

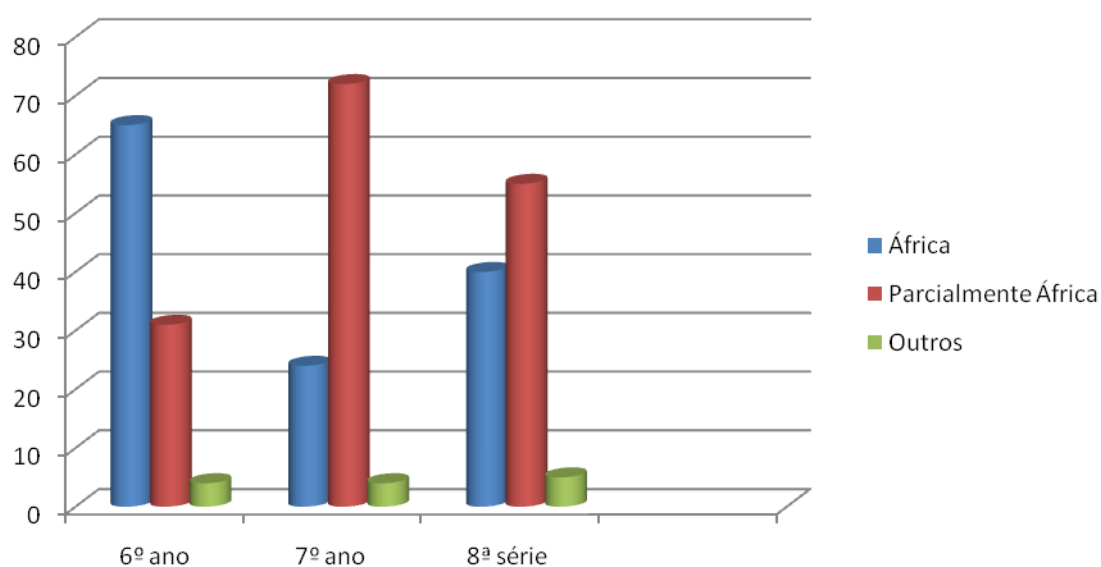
REFERÊNCIAS

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Dilma Lúcia Dos Santos**. Florianópolis, 2010.

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

SOUZA, Maysa Espíndola. Congo e Dongo na escola: Histórias na África Centro-Occidental. In: SILVA, Cristiani Bereta da; DELGADO, Andréa Ferreira; OTTO, Clarícia; ROSSATO, Luciana (Org.). **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: UDESC, 2011, v. 1, p. 331-349.

Anexo 1 - Gráfico 1: Respostas dos alunos quanto à localização do continente africano no mapa mundial.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos instrumentos de pesquisa (2013).

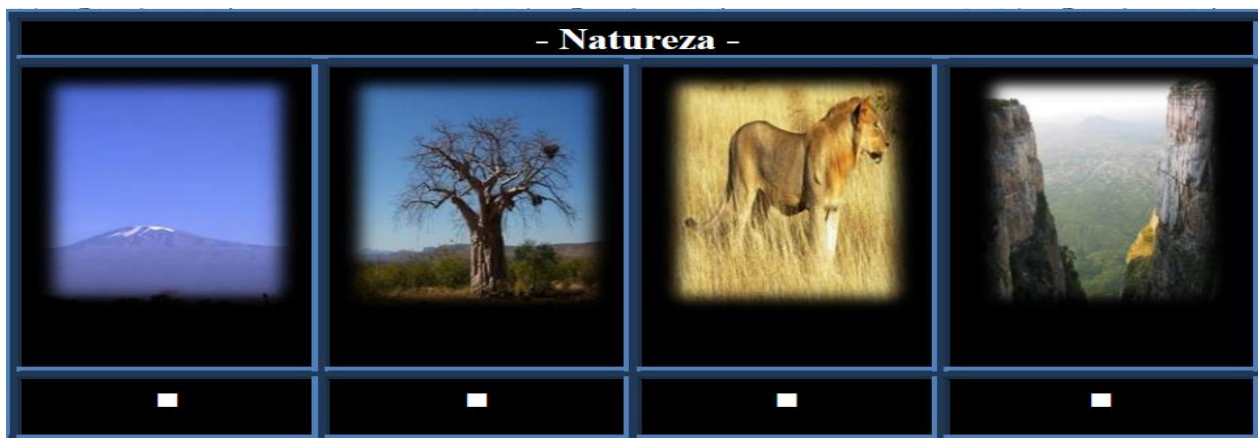
Anexo 2 – Conjunto de fotografias da África



- Habitações -



- Natureza -



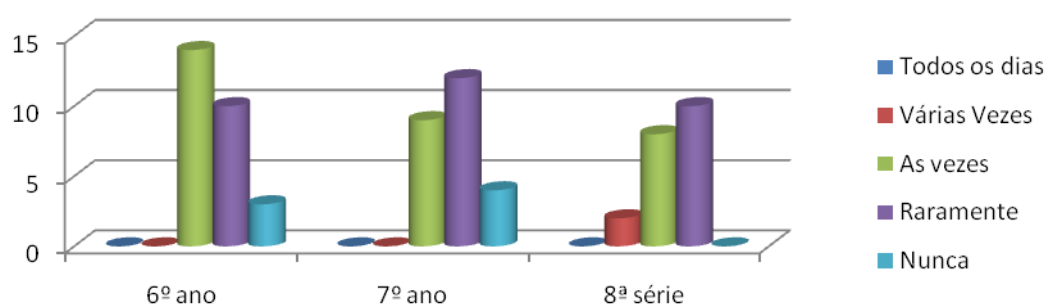
- Construções arquitetônicas antigas -





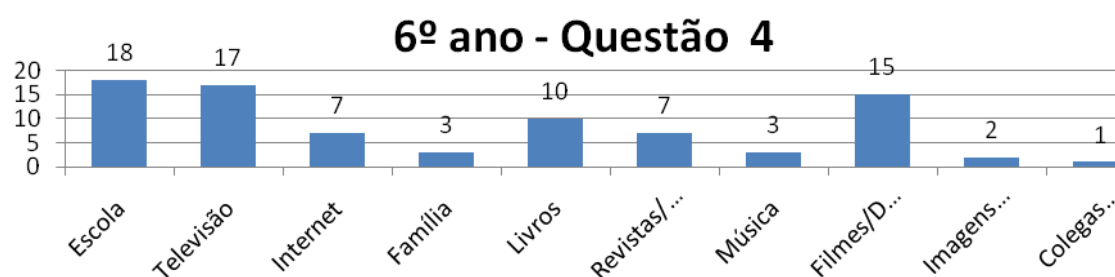
Fonte: Souza (2011).

Anexo 3 - Gráfico 2: Regularidade de acesso à informação sobre a África

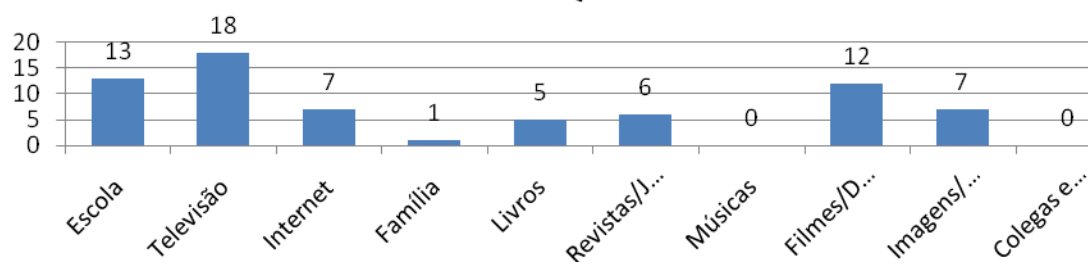


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos instrumentos de pesquisa (2013).

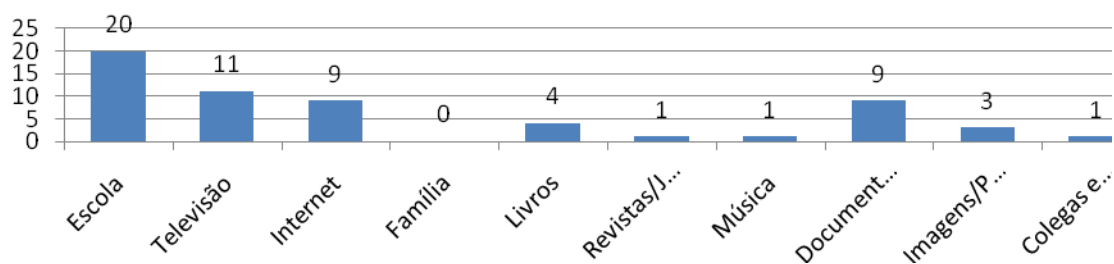
Anexo 4 - Gráfico 4: Principais formas de acesso à informações sobre a África



7º ano - Questão 4



8ª série - Questão 4



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos instrumentos de pesquisa (2013).

COMO OS PROFESSORES DE HISTÓRIA APRENDEM HISTÓRIA?

Marilsa Casagrande*

Universidade Estadual de Londrina – UEL
marilsadepaulacasagrande@gmail.com

RESUMO

O presente texto visa apresentar discussões acerca de uma pesquisa em desenvolvimento, resultado do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, a respeito da Aprendizagem Histórica dos professores PDE/PR na disciplina de História, referente à turma de 2009, das escolas do município de Maringá/PR. Este estudo se configura tomando como procedimentos metodológicos as narrativas históricas, apresentadas pelos professores nos projetos iniciais do Programa e durante o percurso da sua permanência e práticas pedagógicas pós-PDE. A orientação teórica e metodológica é fornecida, sobretudo, a partir da obra *Aprendizagem Histórica* de Jörn Rüsen (2012), a partir da compreensão dos conceitos de “Narrativa Histórica”, tomando como pontos de observação os processos intuitivos, de representação e racionalidade; de “Didática da História”, compreendida enquanto “ciência do aprendizado histórico”; e de “Consciência Histórica”, a partir da matriz disciplinar. Além de Rüsen, os fundamentos que norteiam esta pesquisa estão ancorados em outros autores que tratam da Aprendizagem Histórica no campo de investigação da Educação Histórica, tais como Isabel Barca (2011) e Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011). A pesquisa, compreendida como qualitativa, baseia-se em entrevistas com os professores PDE e seus respectivos orientadores, e na sistematização, análise e interpretação da documentação produzida e disponibilizadas pelos professores e órgãos envolvidos no Programa PDE/PR relativo ao programa e, especificamente, ao grupo foco da pesquisa.

Palavras-Chave: Professor PDE; Aprendizagem Histórica; Didática da História; Consciência Histórica.

INTRODUÇÃO

Muitos dos trabalhos norteados a partir da Educação Histórica certamente foram construídos considerando a afirmação que trazemos como traço introdutório deste texto, afirmação essa pertencente ao Professor Dr. Estevão de Resende Martins (2011, p. 49), que, na exatidão de suas palavras, discorre que “o agente racional humano busca atribuir sentido ao que faz e ao que padece”. É com esta inspiração que apresentamos algumas considerações acerca da pesquisa, tomando como referência de análise o movimento de busca, apreensão e transformação de

Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Professora Dr^a Marlene Cainelli.

conhecimentos pelos Professores PDE/PR (Programa de Desenvolvimento Educacional). Vale dizer ainda que, considerando o “agente racional humano”, este estudo visa atender também a uma indagação pessoal de sua proponente, mas, sobretudo, contribuir para a compreensão do que venha a ser Aprendizagem Histórica e o seu sentido para àqueles cuja função é ensinar História.

O exercício em nossa pesquisa está sendo o de elucidar um pouco do todo que compreende a experiência de aprendizagem histórica dos Professores PDE/PR no momento em que esses retornam para a universidade. A opção pelo campo de investigação da Educação Histórica, tomando como base primeira as obras *Aprendizagem Histórica* (2012) e *Razão Histórica* (2001), ambas de autoria do Alemão Jörn Rüsen, *Educação Histórica: teoria e pesquisa* (2011), organizada pelas historiadoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, deu-se pelo reconhecimento desses autores na comunhão entre a teoria da História e a pesquisa, especificamente em aprendizagem histórica. Lembrando ainda que antes de construir foi preciso desconstruir.

Entendemos que esses referenciais trazem a principal base e a maior contribuição para pesquisadores cujo propósito envolve, fundamentalmente, a organicidade da aprendizagem histórica. Fazemos uso, ainda, de mais produções dos autores já citados, assim como obras de outros que, circundados pela temática da História enquanto disciplina escolar e saberes pedagógicos, tornam este debate mais consistente.

Deste todo que envolve a Aprendizagem Histórica, a busca consiste em atribuir sentido ao fazer histórico em seu caráter de experiência temporal e também no sentido antropológico da existência humana. O campo de investigação da Educação Histórica com suas raízes teóricas, fundamentalmente com as formulações de Jörn Rüsen, preencheu lacunas existentes na produção historiográfica sobre a história enquanto ciência, considerando a Matriz Disciplinar um eixo de sustentação da ciência da história. Se é preciso experimentar empiricamente a história para que ela adquira um caráter de validação, a Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen nos parece apresentar sua forma. O processamento dessa experiência e seus resultados certamente serão mais ou menos favoráveis do ponto de vista do que Rüsen chama de Consciência Histórica, dependendo de como

o sujeito mediador da “experiência temporal” atua em seu campo. Nesse processo de mediação, encontram-se pesquisadores e professores pesquisadores.

Para uma explanação deste campo de investigação que compreende a Educação Histórica, tomamos como inspiração o texto de apresentação da obra intitulada *Educação Histórica: teoria e pesquisa*, organizada pelas professoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011). Como forma explicativa, as autoras apresentam o seguinte argumento:

Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da história. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11).

No Brasil, a maior influência epistemológica deste campo de investigação ficou a cargo do Historiador alemão Jörn Rüsen, representado pelo Professor Dr. Estevão de Resende Martins. As pesquisas que vem sendo realizadas em Educação Histórica possuem uma base de orientação por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH), coordenado pela Professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt e pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, coordenado pela Professora Dr^a. Malene Cainelli. O LAPEDUH, criado em 1997, mantém um fórum permanente de debates sobre as discussões acerca do ensino de história e seus pressupostos e as pesquisas decorrentes do campo da Educação Histórica.

EM TELA CONSIDERAÇÕES ACERCA DA OBRA *APRENDIZAGEM HISTÓRICA*, DE JÖRN RÜSEN

Ao ingressar no campo de investigação da Educação Histórica, buscamos uma compreensão mais aprofundada do eixo temático que o sustenta: a Aprendizagem Histórica, a qual consiste na base fundamental de nossa pesquisa. Optamos por tomar como referência a obra *Aprendizagem Histórica* de Jörn Rüsen (2012), que responde em grande medida aos propósitos aqui almejados. A referida obra divide-se em duas partes, das quais consideramos pertinente apresentar aqui um caminho percorrido somente na primeira: “Fundamentos”. Isto porque a intenção foi a de buscar os seus aspectos conceituais. Rüsen apresenta uma reflexão

consistente e sistemática sobre as variáveis existentes acerca da vivência, das indagações e das articulações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem histórica. Lembrando que, para o autor, a Aprendizagem Histórica vai além do espaço escolar, porém, encontra nesse espaço sua maior base. Jörn Rüsen reside suas abordagens nas temáticas em torno da didática da história, as narrativas históricas, consciência histórica e as tarefas que fundamentam a história enquanto ciência.⁷²

Para fundamentar suas reflexões, o autor se inspira nas fontes do Iluminismo e do Historicismo. A justificativa para tal base referencial se dá a partir das seguintes considerações: O Iluminismo:

eleva o grau de objetividade do saber histórico ao garantir os fatos históricos por meio da crítica sistemática das fontes. Por outro lado tematiza o ponto de vista do historiador, marcante para a historiografia tornando-o objeto de tratamento discursivo (RÜSEN, 2012, p. 24).

O Historicismo, por sua vez, “promove uma virada objetivista afastando-se do discurso subjetivo dos historiadores sobre o seu lugar na sociedade e sobre imersão nos dados objetivos da experiência histórica” (RÜSEN, 2012, p. 24). Neste processo de investigação sobre a Aprendizagem Histórica na didática da história, a referida obra traz como conceito basilar a formação de sentidos dos sujeitos sociais. Suas abordagens e reflexões colocam o indivíduo humano e sua ação no tempo e no espaço, suas experiências vividas e suas expectativas futuras no centro do exercício mental do pensamento da Didática da História e o processo de aprendizagem histórica.

As considerações de Rüsen se dão no sentido de problematizar o que chama de *cientificização* da história e o lugar da ciência da história nas relações. Argumenta ainda que, ao racionalizarmos metodicamente a história e implementar critérios de *cientificização*, buscamos um “meio de formação de identidade”. Tratar a história cientificamente seria criar a possibilidade de “consenso por meio da argumentação racional nos conflitos comunicativos, nos quais os indivíduos e grupos lutam por sua autoafirmação em conflito uns com os outros” (RÜSEN, 2012, p. 30).

Para definir a cientificidade da história e as dimensões didáticas nesse processo, o autor recorre à Matriz Disciplinar, cujos desdobramentos foram ampla e detalhadamente apresentados em sua obra *Razão Histórica*. A Matriz Disciplinar de

⁷² Sobre Teoria da História, seu caráter de cientificização, coube um acentuado trato na obra: *Razão Histórica* publicada pela Editora UNB (Universidade de Brasília) em 2001.

Rüsen é apresentada a partir de cinco fatores: carências de orientação; perspectivas de interpretação do passado pela historiografia; métodos de pesquisa; formas de apresentação e funções de orientação cultural.

Circundado pelo eixo da Didática da História, Rüsen problematiza as consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história. Os problemas da narrativa vão do seu domínio pelos professores em sala de aula à “teoria da narratividade”. O saber narrar de forma a atingir os níveis mais variados de compreensão pelos alunos, e o domínio, ou posicionamento das formas e das teorias de narrativa, compõem o objeto aqui tratado. Nessa linha de raciocínio, o autor aponta: “Narrar irracionalmente, intuitivamente, emocionalmente ou narrar racionalmente, distanciadamente, concretamente?” (RÜSEN, 2012, p. 34). Em resposta a essa pergunta, Rüsen lança uma preocupação que vai nortear as abordagens da segunda parte deste artigo que é a seguinte:

A questão é, se este confronto entre narrar irracionalmente e narrar racionalmente não lançar um olhar mais apropriado ao que tem sido considerado como narrativas e razão Histórica na didática da história, isso deve ser circunscrito apropriadamente, como um problema da educação histórica (RÜSEN, 2012, p. 34).

Ao se tornar uma “atividade-chave” para a didática da história, a narrativa histórica deve inserir o sujeito que recebe na sua temática a partir da sua experiência histórica. O autor afirma que o caráter de seriedade da didática da história se dá no momento em que ela passa a ser definida como a ciência da aprendizagem histórica. Ciência essa que, enquanto disciplina acadêmica especificamente, teria surgido a partir da necessidade da formação de professores para o ensino de história. Desta forma, sugere ser necessária uma subdivisão de forma empírica, normativa e pragmática à didática da história, para sua efetiva aplicação na aprendizagem histórica. A Aprendizagem Histórica, desse modo, entre outras considerações, é “um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis - que podem ser determinados curricularmente” (RÜSEN, 2012, p. 73). Tal processo parte da vida humana prática como referencial para a sua tematização e construção da consciência histórica do indivíduo.

Jörn Rüsen versa acerca da relevância de se praticar, ainda hoje, a didática da história. Essas considerações avançam no sentido de elucidar a necessidade de os historiadores em adquirir competências e dar validade prática a sua perícia acadêmica. Além disso, o autor aborda o que considera o maior desafio da didática

da história, que se ocupa da consciência histórica como processo de aprendizado: “quase não há pesquisas sobre o desenvolvimento ontogênico da consciência histórica” (RÜSEN, 2012, p. 123). Sugere, pois, uma dedicação maior no sentido de desvendar o campo do objeto da didática da história nas suas definições conceituais empíricas.

A obra *Aprendizagem Histórica*, como já dissemos anteriormente, preenche uma lacuna existente na historiografia que trata especificamente da origem, trajetória e evolução da consciência histórica dos sujeitos. Como esses selecionam, assimilam e aprendem o conhecimento histórico, tomados para si em forma de consciência histórica. Uma obra que corresponde aos anseios da gama crescente de pesquisadores voltados para o campo de investigação da Educação Histórica no qual nos encontramos inseridos.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS PROFESSORES PDE. Uma investigação no campo da Educação Histórica.

Apresentar a trajetória dos profissionais da educação, no caso os professores no Brasil, passa, inegavelmente, pela necessidade de discorrer sobre as dificuldades desses em viabilizar seus trabalhos. Dentre tais dificuldades, um dos marcadores está situado na impossibilidade de aprofundar estudos sobre seus campos de atuação devido à sobrecarga de trabalho. Esse não é nosso foco de estudos, mas está diretamente relacionado ao campo de ação nesta pesquisa. O recorte diz respeito a um grupo de professores de História inseridos em um programa cuja proposta é disponibilizar tempo para os estudos, visando uma melhor qualidade em suas aulas bem como uma progressão em suas carreiras. Apresentamos apenas um breve esclarecimento quanto ao Programa PDE/PR.

De acordo com o texto exposto no portal Dia a Dia EDUCAÇÃO, “o Programa PDE/PR destina-se aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira” (PARANÁ, 2014, não paginado), cujo objetivo é contribuir para que o professor acrescente resultados teóricos e metodológicos em suas carreiras, além de uma promoção nessa. O afastamento das salas de aula se dá de forma espontânea com 100% de disponibilidade para estudos e atividades no primeiro ano, e 25% no segundo ano, somando dois anos de submissão ao programa.

A indagação que colocamos nesta pesquisa esta relacionada à aprendizagem dos professores de História do Programa PDE/PR. Levadas em consideração as observações já feitas aqui, a pergunta a ser respondida é: como os professores de História aprendem história? Buscamos compreender as novas conexões elaboradas pelos professores PDE/PR nesse retorno aos ambientes específicos de estudo, no primeiro ano com dedicação exclusiva, visto que, conforme já exposto, o fator tempo em função da sobrecarga de atribuições durante o exercício da profissão, muitas vezes, restringe a dedicação aos estudos. Como busca de resposta, tomamos de empréstimo os trabalhos produzidos por tais professores durante o período em que se encontravam em busca de novos conhecimentos e de entrevistas concedidas por esses. O estudo das narrativas expressas, tanto nos trabalhos quanto nas entrevistas, leva em conta a natureza dessa aprendizagem histórica a partir dos conceitos de Narrativa Histórica, Didática da História e Consciência Histórica. Nas palavras de Rüsen (2012, p. 74), “Narrativa Histórica é um ato comunicativo de formar sentido acerca da experiência temporal”, já Barca define (2011, p. 31) a Consciência Histórica como a “necessidade do ser humano de orientar-se temporalmente”, e Didática da História é entendida por Rüsen (2012, p. 16) como “ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico”. Levaremos também em consideração esses três fatores diretamente vinculados e apresentados por Rüsen (2012, p. 17) que são:

- Carências de orientação (ou interesses cognitivos);
- O fator das formas historiográficas de orientação, nas quais adquire forma a relação do conhecimento histórico com seu destinatário;
- O fator das funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico na vida humana prática; uma das mais importantes funções é a formação da identidade histórica.

A partir do excerto anteriores, nosso entendimento parte do pressuposto de que todos os estudantes, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, trazem para os seus ambientes de estudo uma carga de subjetividade. O adulto, e de forma especial o adulto professor, carrega em si uma subjetividade ainda maior, derivada da somatória de experiências e vivências concebidas não só em suas relações com o mundo fora do seu ambiente de trabalho como em suas práticas de ensino. Ao ingressar no ambiente de estudo, essa subjetividade tende a somar na apreensão de novos conhecimentos, e nas trocas que serão estabelecidas em tais ambientes.

Sobre tal subjetividade na aprendizagem histórica, Jörn Rüsen (2012, p. 122) escreve:

O lado subjetivo do aprendizado histórico refere-se aos processos mentais em que e por meio de que a subjetividade humana se constitui ao serem especificamente processadas as experiências históricas temporais. Aprende-se a capacidade de dizer a si mesmo 'eu' e 'nós' a respeito de memórias articuladas em comum e a organizar a própria vida prática, sob representações temporais articuladas. Trata-se, portanto, de identidade histórica, ou, para formula-lo de maneira mais acadêmica: trata-se, da consistência diacrônica da subjetividade, da capacidade de ultrapassar os limites da própria vida, de prolongar a própria subjetividade até o passado, de ligar a própria vivência de intenções determinantes de ações ao agir e sofrer de outras pessoas no passado e projeta-la sobre o agir e sofrer de outras pessoas no futuro.

Este trecho nos submete a uma reflexão sobre os sujeitos históricos, suas representações temporais individuais e coletivas nos processos de aprendizagem histórica e na formação da sua identidade histórica. Esse sujeito, o professor, sua vivência, e os processos diacrônicos derivados dessa nova aprendizagem, podem nos oferecer subsídios significativos do ponto de vista da construção da consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos nesta pesquisa a perspectiva de um encontro bastante elucidativo. A busca de uma compreensão do movimento e das possibilidades de aprendizagem histórica, apresentadas pelo programa PDE/PR aos professores de história, a partir dos referenciais de análise de um campo de investigação voltado para o desenvolvimento do pensamento da aprendizagem histórica: a Educação Histórica. Consideramos bastante rica e instigante desenvolver uma pesquisa, em que a fonte principal consista nas elaborações mentais construídas como mote epistemológico dos sujeitos, aos quais compete exatamente o despertar dessa construção em seu ofício laborativo. Em texto publicado, Maria Auxiliadora Schmidt (1997, p. 57) já apresentava o argumento:

Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a história.

A consideração de Schmidt promove uma reflexão sobre o fazer no processo de ensino-aprendizagem, e nos provoca ainda mais sobre essa inversão de papéis, em que o professor de história retorna à condição de aluno de história. A nossa busca por respostas encontram-se nas construções epistemológicas, dialogando com as narrativas anteriormente apreendidas, e nas novas apreensões estabelecidas na interlocução entre ensino de história e aprendizagem histórica. E a forma de como teorizar a construção da aprendizagem desses professores/alunos buscamos nos conceitos de Narrativa Histórica, Didática da História e Consciência Histórica.

Levamos, fundamentalmente, em consideração as formulações de Jörn Rüsen entre outros historiadores que avançam na direção da aprendizagem histórica e as pesquisas apresentadas no campo da Educação Histórica.

Considerando os fatores anteriormente observados, somados às experiências de pesquisa já realizadas no campo da Educação Histórica por outros pesquisadores, pretendemos buscar uma parcela do todo que compreende o retorno do Professor PDE para com os ambientes de estudo. Mais especificamente, os reflexos da somatória de conhecimentos anteriormente apreendidos, os acréscimos aferidos de novas apreensões e as transformações ocorridas posteriormente às novas aprendizagens.

Temos um longo caminho a percorrer nesta trajetória, que envolve uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado. A todo o momento surgem novas perspectivas de abordagens frente a essa temática tão rica, densa nos seus elementos passíveis de investigação que é a Aprendizagem Histórica. O recorte, no entanto, é necessário, mas podemos afirmar, sem riscos, que muitos trabalhos surgirão nesse campo fértil e abrangente que compreende a Educação Histórica. Esperamos trazer nossa contribuição como resposta à Universidade Estadual de Londrina por meio do Programa de Mestrado em Educação Escolar, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à comunidade acadêmica, especialmente nas áreas de Educação e História, e à sociedade da qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELI, M; SCHMIDT, M. A. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí. 2011. P. 31.

BITTENCOURT, Circe (Org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BODEI, Remo. A história tem um sentido? Bauru: EDUSC, 2001.

CAINELI, M; SCHMIDT, M. A. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí. 2011.

LAPEDUH. *Portal Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/>> Acesso em 25/11/2013.

MARTINS, Estevão de Resende. Educação e consciência histórica. In: CAINELI, M; SCHMIDT, M. A. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí. 2011. P. 49

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Portal Dia a Dia EDUCAÇÃO*. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>> Acesso em: 16/11/2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.

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

SILVA, Marcos A. (Org). Repensando a história. São Paulo: Editora Marco Zero, 1984.

RESUMOS DE DISSERTAÇÃO

GUSMÃO. Leslie L. P. **Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio**. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

*Leslie Luiza Pereira Gusmão*⁷³

A dissertação de mestrado **Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio** analisa os documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil. A questão de partida para a investigação, portanto, foi identificar de que forma as propostas curriculares para o Ensino Médio fundamentam a problemática do tempo histórico. O trabalho se insere no campo teórico da Educação Histórica. Assim, para responder as questões propostas foram utilizadas as teorias do filósofo e historiador alemão Rüsen (2001; 2006, 2010; 2012; 2013), que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Para o desenvolvimento da investigação foi realizada pesquisa documental, cujos objetos de análise são os principais documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil, sendo: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999; PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008. A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a análise de conteúdo, sob a perspectiva de Franco (2005). Serviram também como referencial teórico os pensamentos de Pais (1999; 2003), Nunes (2002), Schmidt (2002; 2004; 2009; 2011; 2013), Lopes (2002) e Nadai (1993). A investigação indicou que os principais documentos norteadores da aprendizagem de História no Ensino Médio não constituem reflexão sobre a construção da consciência histórica, e, os mesmos apresentam uma noção de tempo histórico referenciada na teoria de Fernand Braudel, sendo que os três tipos

⁷³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Professora do Quadro Próprio do Magistério do Paraná.

duração (curta, média e longa) são defendidos como as formas mais consistentes de “apreensão do tempo histórico”.

Palavras-Chaves: Propostas Curriculares, Ensino Médio, juventude, tempo histórico.

CARAMEZ, Cláudia Senra. **A aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: perspectivas da Educação Histórica**. 128 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Cláudia Senra Caraméz⁷⁴

A presente pesquisa buscou contribuir com a análise de relações de experiência de aprendizagem de professores municipais de Curitiba mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, ao utilizarem a *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, através de arquivos digitais. De cunho qualitativo (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), esta pesquisa compreendeu o universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos. Nesse sentido, algumas questões apresentaram-se para a Educação Histórica, que neste contexto apresentam-se como questões centrais desta pesquisa: ***Existem conteúdos de história na Web? Se existem, é possível que os professores de história aprendam história utilizando documentos históricos alocados na Web? Como os professores de história se relacionam e aprendem História com as fontes históricas que estão na Web? E que tipo de relações de aprendizagem seriam possíveis?*** Além disso, o trabalho empírico indicou a hipótese de que se é possível para os professores de História estabelecerem novas relações de aprendizagem histórica através da utilização de fontes históricas alocadas na Web, então, se existem novas formas de se aprender História, existem novas maneiras de ensinar História. A fim de elucidar essas questões buscou-se em Jörn Rüsen a referência teórica da aprendizagem histórica. No que se refere ao enquadramento teórico no campo das novas tecnologias e sua relação com a formação de professores, apresenta-se um panorama das pesquisas realizadas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de História tanto no Brasil quanto em Portugal. A partir da pesquisa, pode-se afirmar que a relação de aprendizagem histórica dos professores modificou-se na medida em que tiveram contato com os pressupostos da Educação Histórica e porque todos os professores que colaboraram com a pesquisa frequentavam a formação continuada, em parceria com a UFPR através do LAPEDUH. E, portanto, tiveram acesso à Educação Histórica e tornaram-se capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Professores de História. Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação Histórica.

⁷⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”.

RESENHA

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. R. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula). 200 páginas.

Leslie Luiza Pereira Gusmão⁷⁵

No livro *Ensinar História* as pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli refletem sobre a metodologia e a prática do ensino de História. A obra destina-se a educadores e estudantes de magistério, licenciatura em História, e professores do Ensino Fundamental e Médio. E o seu conteúdo evidencia a necessidade de uma aproximação entre a experiência acadêmica e a prática docente, aspecto que as autoras pontuam de forma significativa relacionando a produção historiográfica e as propostas pedagógicas contemporâneas.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt desenvolve pesquisas no campo da Didática da História e coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E a historiadora Marlene Cainelli é pesquisadora na área da Educação Histórica no âmbito do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A obra teve sua primeira edição em 2004, pela Editora Scipione, e constitui-se de doze capítulos, sendo 1. Histórias do ensino da História, 2. O saber e o fazer históricos em sala de aula, 3. A construção do fato histórico e o ensino da História, 4. A aprendizagem histórica, 5. A construção de conceitos históricos, 6. A construção de noções de tempo, 7. As fontes e o ensino da História, 8. História local e o ensino da História, 9. O ensino de História fora da sala de aula, 10. História oral e o ensino da História, 11. O livro didático e o ensino da História, 12. Avaliação em História.

Cada capítulo apresenta cinco seções, “teorizando sobre o tema”, “debatendo o tema”, “trabalhando atividades”, “ampliando o debate” e “comentando bibliografias”. Nessas seções são apresentadas reflexões teóricas, questões e debates, pontuados a partir de textos de historiadores e/ou especialistas nos respectivos temas, as autoras propõem também atividades que podem ser utilizadas

⁷⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Professora do Quadro Próprio do Magistério do Paraná.

pelos professores em sala de aula, e, por fim, são comentadas bibliografias de obras que se referem ao tema privilegiado na seção.

No primeiro capítulo, denominado Histórias do ensino da História, as autoras refletem acerca da constituição da História como disciplina escolar, em meio às transformações revolucionárias ocorridas na França, no século XVIII. O campo de atuação e o método da História seriam legitimados no século XIX, com a chamada revolução positivista.

Nesse mesmo século, a História constituiu-se como disciplina escolar no Brasil e foi influenciada por diferentes tendências historiográficas e concepções de História, especialmente pelo pensamento liberal francês. Os estudos históricos foram incluídos pela primeira vez no currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ressalta-se que o mesmo servia como parâmetro para o ensino secundário brasileiro.

Para o ensino de História utilizou-se os compêndios franceses traduzidos, bem como os manuais em língua francesa, utilizados nos liceus parisienses. Com isso, pode-se afirmar que a História da Europa Ocidental foi o conteúdo privilegiado no currículo brasileiro desde aquele período. Segundo as autoras (2009, p. 12), a opção pelo modelo europeu foi bastante criticada por historiadores brasileiros.

A partir de 1860, a História Nacional foi incluída nos programas das escolas primárias e secundárias. Entretanto, os conteúdos privilegiados foram os marcos históricos que serviriam para a constituição e a formação da nacionalidade, baseados na concepção de que a disciplina História servia para formar os cidadãos.

Ainda no mesmo capítulo, as autoras expõem as principais transformações ocorridas no ensino de História no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, quando a disciplina citada tornou-se objeto de análise em diversos trabalhos acadêmicos, e motivou debates em congressos, simpósios, encontros, entre outros. Nesse período, passou-se a questionar os conteúdos curriculares, as metodologias, os manuais didáticos e as finalidades do ensino de História.

Sobre esse mesmo contexto histórico, as autoras (2009, p. 12) ressaltam a luta empreendida nas universidades, associações e entidades profissionais contra a diluição dos conteúdos históricos na disciplina Estudos Sociais, aspecto que satisfazia os interesses dos representantes da ditadura civil militar, implantada no Brasil a partir de 1964.

A década de 1980 também foi significativa no que se refere às reestruturações curriculares ocorridas em vários estados brasileiros. Para Schmidt e Cainelli (2009, p. 14), um marco significativo dessas reformulações foi a percepção de que os educadores e os estudantes produzem conhecimento histórico, e, portanto, são sujeitos da História. Da mesma forma, criticou-se o formato tradicional de ensino, centrado no professor como “transmissor” e no educando como “receptor” do conhecimento histórico, evidenciado em grande parte das escolas brasileiras naquele período.

Segundo as autoras (2009, p. 15), na década de 1990 acentuaram-se as discussões acerca da necessidade de novos paradigmas teóricos e da adequação dos currículos ao mundo contemporâneo, culminando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, cujos conteúdos e metodologias serviriam como referência para todo o país.

Uma mudança significativa para a disciplina História, implementada no PCN/97, foi a estruturação dos conteúdos em eixos temáticos, essa alteração se justificava na tentativa de superar o ensino da História cronológica. Além disso, propunha-se a utilização de novas metodologias de ensino, tais como a utilização de música, cinema, fotografia, entre outros, além do trabalho com documentos escritos.

No segundo capítulo, as autoras (2009, p. 34) discorrem sobre o saber e o fazer históricos em sala de aula, enfatizando que os estudantes aprendem a pensar historicamente reconhecendo as diversas fontes e pontos de vista históricos, e a narrar historicamente, a partir dos temas e problemáticas trabalhadas pelos professores.

A problematização dos conteúdos, conforme as autoras afirmam no terceiro capítulo, é uma forma de organizar a aprendizagem, indicando caminhos a serem percorridos e estabelecendo possibilidades de análise do passado. Essa problematização pode ter como referência o cotidiano, a realidade e a experiência dos estudantes.

Nesse sentido, no quarto capítulo, as autoras (2009, p. 66) acrescentam que é necessário considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para que os mesmos transformem informações em conhecimentos, possibilitando a complexidade das suas ideias históricas. A valorização dos conhecimentos que os estudantes adquirem em outras instâncias sociais, exteriores à escola, auxilia na

constituição de significado aos conteúdos e na construção de conceitos, aspecto mencionado pelas autoras no quinto capítulo.

No sexto capítulo, Schmidt e Cainelli (2009, p. 97) abordam a relevância da construção de noções de tempo histórico. O estudante deve compreender as múltiplas temporalidades que podem coexistir nas sociedades e, sobretudo, construir relações entre passado, presente e futuro. E para a construção dessa relação é indispensável o trabalho com fontes históricas, que possibilitam o diálogo do educando com realidades passadas, conforme as autoras sinalizam no sétimo capítulo.

No capítulo oitavo, Schmidt e Cainelli (2009, p. 138) pontuam sobre a valorização da história local pelos historiadores, e a ênfase que os textos das propostas curriculares nacionais mais recentes imprimem a esse aspecto. No nono capítulo, as autoras sugerem diversas possibilidades para o ensino de História fora da sala de aula, entre as quais, o estudo em museus, arquivos e monumentos históricos. Ressalta-se também a relevância dos patrimônios históricos materiais e imateriais, bem como a utilização de arquivos em estado familiar, que possibilitam o entendimento de que as pessoas comuns são sujeitos da História.

As autoras expõem ainda acerca dos limites e possibilidades do uso da História oral. Desse modo, no décimo capítulo são sugeridos procedimentos didáticos e apontados os cuidados necessários para a sua utilização, tais como a especificidade da entrevista e a relação entrevistado-entrevistador. No capítulo onze, são apresentadas discussões sobre o livro didático, e a necessidade de se compreender o seu processo de produção, distribuição e consumo, além das suas implicações como artefato da cultura escolar.

Por fim, no capítulo doze, Schmidt e Cainelli (2009, p. 183) refletem sobre a avaliação da aprendizagem histórica. Ressalta-se o levantamento das ideias prévias dos estudantes, o processo de autorreflexão por parte do educando (metacognição), e a produção de narrativas históricas, buscando compreender se as ideias históricas dos estudantes tornaram-se mais complexas e/ou elaboradas a partir do contato com fontes históricas e da intervenção do professor.