



Temas Sociais Controversos e os Desafios da Educação Histórica

Geraldo Becker
(organizador)



GERALDO BECKER
(ORGANIZADOR)

**TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS E
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

W.A. EDITORES
CURITIBA
2019

TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Copyright W.A. Editores Ltda. Todos os direitos desta obra são reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada em sistema de reprodução ou transmitida, sob qualquer forma ou qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocopiado, ou outro, sem prévia e expressa permissão dos autores.

Diagramação: Geraldo Becker

Capa: Cristina Elena Taborda Ribas

Imagem da capa: Beatriz Taborda Ribas Becker

Conselho Editorial

Dr.^a Adriane de Quadros Sobanski (UFPR) – Dr.^a Ana Claudia Urban (UFPR) – Dr.^a Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira (UFPR/LAPEDUH) – Dr.^a Clarissa Moreira dos Santos Schmidt (UFF) – Dr. Éder Cristiano de Souza (UNILA) – Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins (UnB) – Dr. Everton Carlos Crema (UNESPAR) – Dr. Geyso Dongley Germinari (UNICENTRO) – Dr.^a Isabel Barca (Universidade do Porto) - Dr. João Luis da Silva Bertolini (UFPR/LAPEDUH) – Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM) – Dr.^a Lidiane Camila Lourençato (Faculdade da Indústria) – Dr. Luciano de Azambuja (IFSC) – Marcelo Fronza (UFMT) – Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR) – Dr.^a Maria da Conceição Silva (UFG) – Dr.^a Marlene Rosa Cainelli (UEL) – Dr.^a Olga Magalhães (Universidade de Évora) – Dr. Pedro Miralles Martínez (Universidad de Murcia) – Dr.^a Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (Faculdade São Braz) – Dr. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (IFPR) – Dr. Tiago Costa Sanches (UNILA).

A revisão técnica e linguística dos textos é de responsabilidade dos seus autores.

T278

2019 Temas sociais controversos e os desafios da educação histórica / Geraldo Becker ..
[et al.] (Org.). - Curitiba: W.A Editores. 2019. 493 p. -

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe E-book

Modo de acesso: World Wide Web

<<https://lapeduh.wordpress.com/>>

ISBN 978-85-65921-23-7

1. Didática da História. 2. Metodologia do Ensino de História. 3. Educação Histórica. 4. Ensino de História. I. Geraldo Becker (Org.).

W.A. Editores

www.waeditores.com.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
QUESTÕES SOCIAIS E CURRÍCULO DE HISTÓRIA	
A HISTÓRIA DAS MULHERES COMO OBJETO DO ENSINO DE HISTÓRIA ASSOCIADO A PRÁTICA DE PESQUISA DE CAMPO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES Rutemara Florencio - Governo de Roraima.....	13
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM JURÍDICA E CONTEXTUALIZADA DA LEI 13.415 DE 2017 Marta Gisele Fagundes Dutra; Edilson Aparecido Chaves.....	25
AS TEMÁTICAS LOCAIS EM PROGRAMAS CURRICULARES E AS QUESTÕES CONTROVERSAS DAS MEMÓRIAS DA CIDADE Claudia Ferreira de Melo.....	38
ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: UMA ANÁLISE DA BNCC Darcylene Pereira Domingues; Cristofer Xavier Talarer.....	50
FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO: DIDÁTICA DA HISTÓRIA, TEORIA E PRÁTICA Silvéria da Aparecida Ferreira; Geyso Dongley Germinari.....	60
O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS MOBILIZADAS POR FILMES NO ENSINO MÉDIO Janete Cristiane Jarczeski; Julia Silveira Matos.....	73
O LUGAR DA HISTÓRIA NA BNCC: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE TEORIA E POSSIBILIDADES DE PRÁTICA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Marcelo Noriega Pires.....	84

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES SOCIAIS

APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMPO EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO NRE DE APUCARANA – PR Sueli de Fátima Dias; Marlene Rosa Cainelli.....	96
ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Gerson Luiz Buczenko.....	109
ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA Lilian Costa Castex.....	121
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA PR: METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Roseli Vergopolan.....	135
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DA “HISTÓRIA DIFÍCIL” E A METODOLOGIA DA “AULA HISTÓRICA” Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.....	144
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR ACERCA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: INFORMAÇÃO EM DEMASIA E DESIGUALDADE NO ACESSO Alexandra Ferreira Martins Ribeiro; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.....	156
JOVENS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
A FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA POR MEIO DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA Fabio Ferreira; Maria Auxiliadora M. S. Schmidt.....	168
ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O USO DO RPG E EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL Juliano da Silva Pereira.....	179
A LITERATURA COMO PORTA DE ENTRADA AO NOVO HUMANISMO RÜSENIANO Ana Beatriz Accorsi Thomson.....	191

“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO Waldy Luiz Lau Filho.....	199
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS: LITERATURA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA Solange Maria do Nascimento; Maria Auxiliadora Schmidt.....	211
DO PÚBLICO AO PRIVADO, DO ENSINO FUNDAMENTAL À UNIVERSIDADE: O QUE É HISTÓRIA? Uirys Alves de Souza; Júlia Silveira Matos.....	221
EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONCEPÇÃO DE PASSADO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas; Edinalva Padre Aguiar.....	234
FONTES ICONOGRÁFICAS E A HISTÓRIA DE CURITIBA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS ESTUDANTES Geraldo Becker; Ana Claudia Urban.....	244
MASSA CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ALIADA A UM SISTEMA DE RPG André Victor Falcade Pereira.....	255
NARRATIVA ESCOLAR, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO SUPERIOR TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA DO IFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS CONTINENTE Luciano de Azambuja.....	268
TEMAS CONTROVERSOS E AS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
ANO ÁRABE Luzilete Falavinha Ramos; Lisiane Fernandes da Silveira.....	281
APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS DE ESTUDANTES: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UM PROJETO DE PESQUISA Daniele Sikora Kmiecik; Ana Claudia Urban.....	292
CULTURA ESCOLAR: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A HISTÓRIA DIFÍCIL NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO QUILOMBOLO DIOGO RAMOS Cristina Elena Taborda Ribas; Maria Auxiliadora Schmidt.....	304

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O GENOCÍDIO DE RUANDA: PROBLEMAS DE UMA HISTÓRIA DIFÍCIL Danilo Ferreira da Fonseca; Geyso Dongley Germinari.....	313
HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR DE UMA ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA-PR Eliane dos Santos Malheiros; Marlene Rosa Cainelli.....	321
HISTÓRIA TEMÁTICA E AVALIAÇÃO: ANÁLISE DAS QUESTÕES DE HISTÓRIA DO VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA Alessandro Henrique Monteiro.....	331
O HOLOCAUSTO A PARTIR DO OLHAR INFANTIL Simone Marquito Caetano Ribas; Luzilete Falavinha Ramos.....	342
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS QUESTÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS	
“AGORA É QUE SÃO ELAS? – INVESTIGAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES HISTÓRICAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA” Samanta Botini dos Santos.....	353
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS Stephanie Jimenes Tassoulas.....	364
CULTURA HISTÓRICA, CULTURA ESCOLAR E O LUGAR DOS TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS	
A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS QUANDO LEEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUE NARRAM O ENCONTRO ENTRE INDÍGENAS E EUROPEUS DURANTE A CONQUISTA DA AMÉRICA Marcelo Fronza.....	375
CENTROS DE MEMÓRIA: ESPAÇO E MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA Edson Rodrigues Passos; Elza Fagundes da Silva; Alboni Marisa Dudeque P. Vieira.....	390

CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZADO HISTÓRICO: PREMISSAS SOBRE AS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO À ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL Erica da Silva Xavier; Marlene Cainelli.....	400
DITADURA CIVIL-MILITAR E CONFLITOS ENTRE A MEMÓRIA FAMILIAR E O CONHECIMENTO HISTORIOGRÁFICO: A PRODUÇÃO DE ROTEIROS E AS POSSIBILIDADES DO PENSAMENTO HISTÓRICO MULTIPERSPECTIVADO Thiago Augusto Divardim de Oliveira.....	411
HISTÓRIA E FICÇÃO: O SENTIDO DO ESTUDO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NO SÉXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Ana Claudia Urban; Silvania Rudek.....	422
TEMAS CONTROVERSOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA Camila Chueire Caldas; Ana Claudia Urban.....	432
QUESTÕES SOCIAIS CONTROVERSOS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES	
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES: INVISIBILIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO SUJEITO Sandiara Daíse Rosanelli; Tamara Conti Machado; Jorge Luiz da Cunha.....	442
O JORNAL SEM TERRA E A EDUCAÇÃO DOS JOVENS TRABALHADORES DO MST (1987-1989) Bianca Martins Coelho; Marlene Rosa Cainelli.....	452
REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE CIDADÃ: CAMINHOS DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA Patrícia Rogéria de M. R. Torres; Ana Claudia Urban.....	462
SÉTIMA ARTE, ORDEM E PROGRESSO: UM ROTEIRO PARA A PONTA GROSSA REPUBLICANA DO SÉCULO XX Isabele Fogaça de Almeida.....	476
UM LEVANTAMENTO SOBRE A HISTÓRIA DA GUERRILHA DO VALE DO RIBEIRA A PARTIR DE FONTES DOCUMENTAIS: JORNAIS E PESQUISAS ACADÊMICAS Amanda Pfitzner Cabral; Gabriela Sonda Vieira; Ana Claudia Urban.....	483



APRESENTAÇÃO

A organização dos trabalhos que constituem as temáticas deste E-book busca proporcionar uma reflexão sobre algumas questões têm norteadas o processo de aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica. Desde o surgimento no final do século XX, os investigadores do campo de estudos e pesquisas da Educação Histórica têm pautado seus trabalhos nos referenciais da filosofia e da teoria da História, como as contribuições do historiador e filósofo da História alemão, Jörn Rüsen.

Nesta perspectiva, vale lembrar que sempre têm sido incluídas novas problemáticas e novos temas, com diferentes formas de abordagens, em que os pesquisadores buscam compreender o significado dos processos de aprendizagem histórica em diferentes espaços, principalmente nas formas de escolarização, entendendo a escola como um espaço de experiências individuais e sociais dos sujeitos com o conhecimento e não apenas como reprodutora do conhecimento histórico.

Neste contexto se insere a proposta do livro **TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**. A presente obra está dividida em 7 temáticas. A primeira intitulada *Questões sociais e o Currículo de História*, é composta por 7 artigos, sendo: 1. *A História das Mulheres como objeto do ensino de História associado a prática da pesquisa de campo: aprendizagem significativa na construção de saberes históricos escolares* de Rute Mara Florencio; 2. *A Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415* de Marta Gisele Fagundes Dutra e Edilson Aparecido Chaves; 3. *As temáticas locais em programas curriculares e as questões controversas das memórias da cidade* de Claudia Ferreira de Melo; 4. *Ensino de História e Gênero: uma análise da BNCC* de Darcylene Pereira Domingues e

Cristofer Xavier Talarer; 5. *Formação inicial e currículo: Didática da História, teoria e prática* de Silvéria da Aparecida Ferreira e Geyso Dongley Germinari; 6. *O ensino de História e a Educação Histórica: aprendizagens históricas mobilizadas por filmes no Ensino Médio* de Janete Cristiane Jarczeski e Julia Silveira; 7. *O lugar da História na BNCC: reflexões e apontamentos sobre teoria e possibilidades de prática, na perspectiva da Educação Histórica* de Marcelo Noriega Pires.

A segunda temática com o título *Formação de Professores e as Questões Sociais* é composta de 6 artigos: 1. *Apropriações da Educação Histórica como metodologia do ensino de História: um campo em formação nas práticas pedagógicas de professores da rede pública estadual no NRE de Apucarana – PR* de Sueli de Fátima Dias e Marlene Rosa Cainelli; 2. *Ensino de História na Educação do Campo na perspectiva da Educação Histórica* de Gerson Luiz Buczenko; 3. *Ensino de História: pesquisas e experiências na escola básica* de Lilian Costa Castex; 4. *Experiências formativas no curso de Pedagogia da Unespar Campus União da Vitória PR: metodologia do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental* de Roseli Vergopolan; 5. *Formação continuada de professores: relação entre os conceitos da “História Difícil” e a metodologia da “Aula Histórica”* de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd; 6. *Percepções de professores do Ensino Superior acerca dos recursos tecnológicos na relação professor/aluno: informação em demasia e desigualdade no acesso* de Alexandra Ferreira Martins Ribeiro e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.

Com o título, *Jovens, Consciência Histórica e as Demandas do Mundo Contemporâneo*, a terceira temática é composta de 10 artigos: 1. *A fotografia na aprendizagem histórica: possibilidades de mobilização da consciência histórica por meio da linguagem fotográfica* de Fabio Ferreira e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; 2. *Alguns apontamentos sobre o uso do RPG e empatia histórica no Ensino Fundamental* de Juliano da Silva Pereira; 3. *A literatura como porta de entrada ao novo humanismo rüseniano* de Ana Beatriz Accorsi Thomson; 4. *“Awop-bop-a-loo-wop-alop-bamboom”: narrativas autobiográficas de estudantes de História do Ensino Médio* de Waldy Luiz Lau Filho; 5. *Consciência histórica e as demandas sociais contemporâneas: literatura e Educação Histórica* de Solange Maria do Nascimento e Maria Auxiliadora Schmidt; 6. *Do público ao privado, do Ensino Fundamental à Universidade: o que é História?* De Uirys Alves de Souza e Júlia Silveira Matos; 7. *Educação Histórica: concepção de passado histórico de alunos do*

Ensino Médio de Izis Polluanna Teixeira Dias de Freitas e Edinalva Padre Aguiar; 8. *Fontes iconográficas e a História de Curitiba: sentidos atribuídos por jovens estudantes* de Geraldo Becker e Ana Claudia Urban; 9. *Massa Crítica: uma análise das potencialidades de uma Educação Histórica aliada a um sistema de RPG* de André Victor Falcade Pereira; 10. *Narrativa escolar, acadêmica e profissional de estudantes do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia do IFSC Campus Florianópolis Continente* de Luciano de Azambuja.

Temas Controversos e as Relações de Ensino-Aprendizagem foi a quarta temática, e é composta por 7 artigos: 1. *Ano Árabe* de Luzilete Falavinha Ramos e Lisiane Fernandes da Silveira; 2. *Aprendizagem histórica em narrativas históricas gráficas de estudantes: reflexões teórico-metodológicas de um projeto de pesquisa* de Daniele Sikora Kmiecik e Ana Claudia Urban; 3. *Cultura escolar: consciência histórica e a História Difícil nas narrativas dos estudantes do Colégio Quilombola Diogo Ramos* de Cristina Elena Taborda Ribas e Maria Auxiliadora Schmidt; 4. *Educação Histórica e o Genocídio de Ruanda problemas de uma História Difícil* de Danilo Ferreira da Fonseca e Geyso Dongley Germinari; 5. *Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina-PR* de Eliane dos Santos Malheiros e Marlene Rosa Cainelli; 6. *História Temática e avaliação: análise das questões de História do vestibular da Universidade Estadual de Londrina* de Alessandro Henrique Monteiro; 7. *O Holocausto a partir do olhar infantil* de Simone Marquito Caetano Ribas e Luzilete Falavinha Ramos.

A quinta temática intitulada Consciência Histórica e as Questões Sociais Contemporâneas é composta de 2 artigos: 1. “Agora é que são elas? – investigações sobre as noções históricas dos alunos da Educação Básica sobre o Movimento Feminista” de Samanta Botini dos Santos; 2. Consciência histórica: análise de livros didáticos de Stephanie Jimenes Tassoulas.

Com o título *Cultura Histórica, Cultura Escolar e o Lugar dos Temas Sociais Controversos*, a sexta temática é composta de 6 artigos: 1. *A Interculturalidade presente na consciência histórica dos jovens estudantes brasileiros quando leem histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América* de Marcelo Fronza; 2. *Centros de Memória: espaço e memória escolar na Educação Básica* de Edson Rodrigues Passos, Elza Fagundes

da Silva e Alboni Marisa Dudeque P. Vieira; 3. *Cultura histórica e aprendizado histórico: premissas sobre as perspectivas historiográficas presentes nos livros didáticos de História em relação à escravização africana no Brasil* de Erica da Silva Xavier e Marlene Cainelli; 4. *Ditadura civil-militar e conflitos entre a memória familiar e o conhecimento historiográfico: a produção de roteiros e as possibilidades do pensamento histórico multiperspectivado* de Thiago Augusto Divardim de Oliveira; 5. *História e ficção: o sentido do estudo da antiguidade clássica no sexto ano do Ensino Fundamental* de Ana Claudia Urban e Silvania Rudek; 6. *Temas controversos na História do Brasil: as religiões de matriz africana* de Camila Chueire Caldas e Ana Claudia Urban.

Intitulada *Questões Sociais Controversos: Consciência Histórica e Identidades* a sétima temática é composta de 5 artigos: 1. *Consciência histórica e identidades: invisibilidade cultural, educação e formação do sujeito* de Sandiara Daíse Rosanelli, Tamara Conti Machado e Jorge Luiz da Cunha; 2. *O Jornal Sem Terra e a educação de jovens trabalhadores do MST (1987-1989)* de Bianca Martins Coelho e Marlene Rosa Cainelli; 3. *Reflexões sobre identidade cidadã: caminhos de uma proposta de pesquisa* de Patrícia Rogéria de M. R. Torres e Ana Claudia Urban; 4. *Sétima arte, ordem e progresso: um roteiro para a Ponta Grossa Republicana do século XX* de Isabele Fogaça de Almeida; 5. *Um levantamento sobre a História da Guerrilha do Vale do Ribeira a partir de fontes documentais: jornais e pesquisas acadêmicas* de Amanda Pfitzner Cabral, Gabriela Sonda Vieira e Ana Claudia Urban.

De um lado, ao contemplar uma pluralidade de 7 temáticas o conjunto de textos apresentados na obra é indiciária de uma abertura do campo da Educação Histórica a novos objetos e novos recortes investigados, tais como: 1. *Questões Sociais e o Currículo de História*, com 7 artigos; *Formação de Professores e as Questões Sociais*, com 6 artigos; *Jovens, Consciência Histórica e as Demandas do mundo Contemporâneo*, com a expressiva presença de 10 artigos; *Temas Controversos e as Relações de Ensino-Aprendizagem*, com 7 artigos; *Consciência Histórica e as Questões Sociais Contemporâneas*, com 2 artigos; *Cultura Histórica, Cultura Escolar e o Lugar dos Temas Sociais Controversos*, com 6 artigos; *Questões Sociais Controversos: Consciência Histórica e Identidades*, com 5 artigos. De outro, o quesito quantidade, com um total de 43 artigos publicados, revela o crescimento da produção na área da Educação Histórica, bem como a expansão de grupos de investigadores em diferentes espaços geográficos.

Acreditamos que a diversidade e a qualidade dos artigos publicados se constituem em verdadeiro convite à leitura e, ao mesmo tempo, em desafios para a continuidade e expansão das investigações. Ademais, podem contribuir, em muito, para a melhoria da qualidade do ensino de História e a abertura de novas e alentadoras práticas para as aulas de História.

Boa leitura!

Geraldo Becker e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Curitiba, julho de 2019

A HISTÓRIA DAS MULHERES COMO OBJETO DO ENSINO DE HISTÓRIA ASSOCIADO A PRÁTICA DE PESQUISA DE CAMPO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES

*Rutemara Florencio - Governo de Roraima
marabella27@gmail.com*

Resumo: Neste trabalho relatamos a inserção da temática História das Mulheres em Roraima nas aulas de História do Ensino Médio, 3º ano 2018. Partindo de uma reflexão sobre os conteúdos que embasam os livros didáticos distribuídos as escolas públicas, o trabalho evidencia a pouca visibilidade da mulher como agente histórico e a necessidade de abordagem do tema em sala de aula. Após os trabalhos realizados com textos do livro História das Mulheres no Brasil (PRIORE, 2017) e textos sobre história de Roraima, construímos o projeto de pesquisa Histórias das Mulheres em Roraima, objetivando que os alunos percebessem a mulher como agente histórico importante no meio social local assim como construíssem fontes orais para futuras pesquisas tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar. Antes e depois do trabalho, os alunos responderam a uma pesquisa com questões abertas sobre o fazer pesquisa de campo na sala de aula, a importância do tema História das Mulheres e aprendizagens que obtiveram a partir da realização do trabalho. Os resultados mostraram que os alunos aprovam as atividades que os colocam como protagonistas na construção do conhecimento histórico assim como a inserção de temas não tratados pelos livros didáticos (como a participação das mulheres na história em geral). Além disso consideram essencial a inserção da pesquisa de campo na rotina escolar. Como referencial teórico utilizamos preferencialmente Bittencourt (2012), Rüsen (2011) Schmidt & Cainelli (2010) e Severino & Severino.

Palavras-chave: Material didático. História das mulheres. Pesquisa de campo.

O Ensino de História e o Material Didático

A algumas décadas atrás, quando se falava do ensino de história e seus objetos temáticos, sobressaía o aspecto político/econômico como ponto principal a ser tratado, curricularmente, na disciplina. Tanto os materiais didáticos quanto a perspectiva da disciplina apontavam para essa direção e, de certa forma ainda apontam, mesmo que outros temas tenham se tornado objetos de aprendizagem da disciplina. Bittencourt (2012) analisou essa característica ao discutir a seleção de conteúdos históricos e tendências historiográficas que organizam o conhecimento histórico escolar ao longo do século XX e início do século XXI. A autora observa que o PCN de História publicado após 1996 para o ensino médio “(...) procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos” (p.117). Nessa proposta, existe a focalização de métodos mais ativos de

aprendizagem, que é o da prática da pesquisa histórica escolar e o uso de uma diversidade de fontes como também a inserção de tendências históricas que privilegiem a história social e cultural.

Novos temas e opções metodológicas difundidas pela historiografia acadêmica assim como documentos curriculares sugestivos a novas temáticas não significam que as mudanças sejam perceptíveis nas salas de aula da educação básica. Por mais que a história social, expoente da Escola dos Annales, tenha modificado a tendência hegemônica de uma história focada em personagens políticos e suas realizações, podemos observar que nos materiais didáticos que são distribuídos pelas escolas públicas, os aspectos políticos e econômicos ainda se constituem como base para a abordagem da história escolar. Fonseca (2011, p.73), ao analisar a função dos livros didáticos de história, observa que ainda hoje eles são responsáveis “pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade”. Tal característica se relaciona aos assuntos e abordagens que focalizam a escrita do livro geralmente associados a construção de uma identidade nacional embasada nos fatos ligados a política e personagens políticos.

A inserção de temas que fogem do foco político/econômico em materiais, principalmente o livro didático, são periféricos e quase sempre ficam meio que escondidos nas páginas, deixando a critério dos professores se vão fazer referência ou não ao tema. Além do mais, a construção didática do material disponibilizado para as escolas se ampara também naquilo que as avaliações nacionais pedem, como por exemplo, o ENEM.

A superexposição de conteúdos centrados na política e economia foi observada em uma pesquisa de mestrado realizada entre 2009/2010 com alunos do Ensino Médio os quais destacaram que tais aspectos eram predominantes tanto nos materiais didáticos quanto como assunto nas aulas de história ao longo da escolarização (FLORENCIO, 2011).

Os alunos pesquisados observaram que o material didático disponibilizado tanto pelo sistema público de ensino quanto pelo sistema privado tinha como foco as relações de poder no âmbito político assim como os aspectos econômicos da vida social e eram, nas aulas de história, os principais articuladores do ensino e aprendizagem. Os jovens da pesquisa também deixaram evidente que estavam interessados ‘também’ em outros assuntos a serem discutidos nas aulas de história tais como a vida de personagens históricos diversos (homens e mulheres), os

programas com teor histórico que são veiculados pela televisão assim como o uso de outros materiais que não apenas os livros didáticos usuais.

Se para os alunos que cursavam o ensino médio a quase dez anos atrás, as aulas de história deveriam mostrar uma maior diversidade de temas e materiais didáticos, o que os alunos de hoje dessa mesma modalidade de ensino pensam a respeito das aulas de história e suas temáticas? Uma hipótese é a de que assim como os alunos pesquisados em 2010, os alunos de hoje gostam de uma maior diversidade de temas que a historiografia oferece sem que, a questão política seja negligenciada pois, como os alunos de 2010 disseram, a política faz parte da vida. Assim, acreditamos que os aspectos políticos da vida cotidiana que envolvem as relações de poder no âmbito do Estado, nos relacionamentos pessoais, econômicos e sociais devem estar conectados a personagens e a fontes de pesquisa diversas que deem uma perspectiva ampla de participação de todos na construção da história local e nacional envolvendo não apenas homens, mas, mulheres.

Rüsen (2011, p.116) ao abordar sobre o livro didático observa que esse deve considerar as “(...) experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem com as experiências cotidianas (...)”. Concordamos com o autor e, entendemos que o livro deve traduzir, também, a participação das mulheres nos processos históricos de forma mais visível amparando uma percepção de cidadania que dê as mulheres o devido destaque social.

O contexto histórico que faz da política e economia expoentes centrais de materiais didáticos distribuídos tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada, está relacionado a perspectiva da disciplina de História ter sido definida como uma disciplina para formação da cidadania a partir do processo de redemocratização no final da década de 1980. Porém, não devemos entender que a formação para exercício da cidadania se resume única e exclusivamente ao destaque das relações políticas condicionadas ao exercício do poder no âmbito do Estado: ela também está vinculada ao conhecimento de direitos e deveres, das desigualdades econômicas e sociais, das atribuições de papéis nas relações entre homens e mulheres, entre outras características. Nesse caso, o conceito de cidadania pode ser trabalhado de forma global envolvendo diversos temas como é o caso da história das mulheres.

Ao abordarmos a perspectiva de se tratar em sala de aula sobre uma história das mulheres, estamos buscando diversificar as temáticas da disciplina de História assim como mostrar que as mulheres também participam ativamente da política, da economia exercendo os mais variados papéis sociais. A questão aqui é que o livro didático ainda não ampliou o espaço para tratar da participação das mulheres na sociedade mesmo que, a historiografia disponibilize material a respeito do assunto.

Alguns pressupostos sobre o projeto Histórias das Mulheres em Roraima:

Como professora de História do Ensino Fundamental e Médio, procuro trazer para as aulas dessa disciplina, temas que vão além daqueles que, tradicionalmente, já fazem parte das propostas curriculares e estão presentes nos livros didáticos dos diferentes níveis da educação básica. Como já foi abordado nesse trabalho, os temas mais usuais nos livros didáticos que chegam as escolas públicas são relacionados a questão política/econômica tendo como personagens principais os homens. Considerando que a reflexão sobre essas questões leva a uma análise mais real sobre as desigualdades sociais assim como as relações de produção condicionadas as relações políticas e domínios de poder, o ensino de história não pode simplesmente deixar de lado essa temática. Porém, a inserção de outros temas se faz necessário uma vez que o mundo social é uma teia onde a política, economia e cultura são oriundos da sociedade como um todo, ou seja, construído por homens e mulheres de diferentes idades e classes sociais.

Sendo a política e a economia, a cultura e as relações sociais exercícios de homens e mulheres, vemos como necessária e atual, a inserção nas aulas de história da educação básica, da temática História das mulheres. Historicamente as mulheres ocuparam e ocupam espaços determinantes na sociedade sendo tão importantes quanto os homens na condução de reinos tais como as rainhas que governaram a Grã-Bretanha, por exemplo. Existem outros exemplos históricos de presença das mulheres em espaços de poder, em ações de lutas por direitos, exercendo resistências a um mundo onde os homens tinham prioridade em determinadas profissões e até mesmo de decisão sobre a vida delas e dos filhos, etc.

Jane Austen, ícone da literatura inglesa e mundial, usou seus romances para questionar a sociedade inglesa do século XVIII que limitava tanto a liberdade da mulher quanto sua autonomia econômica. Exemplos estão nos romances Orgulho e

Preconceito, Razão e Sensibilidade que trazem personagens femininas sem direitos de participar da herança do pai e sempre correndo o risco de verem-se arruinadas com a morte deste já que a propriedade da família, pela lei, pertenceria ao parente do sexo masculino mais próximo sem nada fosse dado as filhas ou a esposa. A autora também questionou, através da literatura, a necessidade que as mulheres daquele período social tinham em arrumar casamentos que lhes proporcionasse sustento e segurança pois, a elas não restava outra opção de sobrevivência.

Em todas as épocas, mulheres atuaram contra o status quo que lhes impunha um lugar e um papel social específico. Não podemos afirmar que tais atuações foram pensadas e organizadas tendo como objetivo atingir mudança de paradigma nas estruturas que embasam os significados do ser homem ou mulher, porém, as ações em si demonstram a não conformação com a condição social relegada às mulheres em todas as épocas. Aqui e ali, a séculos atrás ou mesmo hoje, as mulheres agem, saem de suas casas e vão à luta por seus interesses. Mary Del Priore (2017) no livro que organizou sobre História das Mulheres no Brasil, tece aspectos do mundo feminino que valoriza a ação, a busca por direitos e resistência as imposições culturais ou sociais que as mulheres exerceram ao longo da história.

Se por um lado as mulheres são personagens importantes historicamente, por outro não possuem a devida visibilidade nas salas de aula como objeto de estudo e nem ocupam espaço mais amplo nos livros didáticos. Tal circunstância, levou-me a trazer o tema para sala de aula no Ensino Médio, objetivando, com isso que os alunos pudessem observar as mulheres como sujeitos históricos e construtoras também da história da humanidade.

Para se trabalhar com História das Mulheres em sala de aula da educação básica, obter um material didático de acordo com esse tema se constitui como questão primordial. Sabemos que a leitura é um hábito não muito praticado pelos alunos e, sem material que traga referências a respeito do tema que se quer abordar, o trabalho se torna mais difícil pois, História é leitura e através da mesma, se faz a reflexão e debate. Nesse ponto, era fundamental obter materiais impressos ou de mídia que trouxesse a história das mulheres para dentro da sala no sentido de familiarizar o assunto junto aos alunos.

Na pesquisa virtual por material acessível aos alunos que priorizasse uma linguagem mais adequada a modalidade do ensino médio, observamos que, a maioria dos trabalhos que trazem as mulheres como tema de pesquisa e estudo e

que estão disponíveis na internet são destinados a academia tais como dissertações e teses, artigos científicos. Além dessa limitação, os temas abordados nesses trabalhos não se relacionam com o ensino de história na escola, mas sim com pesquisa histórica como por exemplo, a história da educação das mulheres. Dessa forma, não encontrando material didático adequado optou-se por 03 textos da coletânea organizada por Priore (2017): Eva Tupinambá, Mulheres pobres e violência no Brasil urbano e De Colona a Boia-Fria.

A coletânea, composta de 20 textos oferecem um panorama das mulheres como sujeitos da história assim como as mudanças culturais e sociais que se operaram ao longo dos séculos nesse grupo específico. Por abrangerem vários períodos históricos, a escolha pelos três textos já citados foi devido a cada um trazer aspectos da mulher exercendo papéis sociais diversos em determinados grupos assim como comportamentos relacionados a classes sociais e mudanças no exercício do trabalho. Com os textos, os alunos poderiam, não dar conta de uma ampla história das mulheres, mas, se familiarizar com o assunto observando as mudanças e permanências nas estruturas de poder que envolvem também a mulher assim como a cultura exercida por elas e as resistências ao status quo dominante.

Os textos analisados apresentam, além das narrativas sobre as mulheres em diferentes épocas, informações a respeito das fontes consultadas para a organização da narrativa. Tal característica se mostrou relevante pois, além de estudar a temática, os alunos tiveram contato com os tipos e usos de fontes sobre pesquisa histórica empreendida pelos historiadores e demais pesquisadores. A partir das leituras, puderam compreender um pouco mais sobre a construção do conhecimento histórico através de pesquisa acadêmico/científica como também refletir sobre a forma como os pesquisadores interpretam essas fontes.

Os alunos e suas percepções sobre a temática das mulheres e a prática de pesquisa em História.

No 4º bimestre do ano letivo de 2017, junto a duas turmas do 2º ano do Ensino Médio e dentro do tema geral História de Roraima, trabalhamos o tema mulheres, porém, no aspecto que mais aparece na mídia local: violência doméstica. Os alunos daquele ano fizeram uma pesquisa na internet sobre os tipos de violência mais corriqueiros, dados sobre as vítimas e os autores da violência além das motivações (segundo os envolvidos) e formas de prevenção.

Antes, porém, de terem estudado os aspectos envolvidos nas ocorrências de violência, os alunos foram visitados por uma professora da Universidade Estadual de Roraima que é pesquisadora sobre história das mulheres do campo. A palestra teve como objetivo mostrar o processo de pesquisa sobre o tema além de difundir os dados coletados, as falas das mulheres pesquisadas e os resultados obtidos mostrando a importância da mulher no contexto social local. Ao final do bimestre, os alunos apresentaram textos e organizaram um pequeno teatro à comunidade escolar para alertar sobre os aspectos da violência doméstica assim como sobre a valorização da mulher como indivíduo atuante na sociedade.

Ao iniciar o ano letivo de 2018, os alunos do 3º ano foram chamados a responder uma pesquisa escrita sem necessitarem se identificar. A pesquisa diagnóstica, composta por 07 questões abertas, pedia aos alunos para responderem se já haviam estudado temas que tivessem as mulheres como personagens centrais dos fatos históricos, se achavam importante tratar da temática História das Mulheres em sala de aula como também da História de Roraima, entre outras questões a respeito do componente curricular História e sua importância como parte do conhecimento escolar.

Dos 95 alunos matriculados e frequentando as aulas de História, 85 alunos responderam as questões: 50 homens e 35 mulheres. Nas respostas, 75% dos alunos afirmaram não terem estudado sobre a participação das mulheres como personagens importantes dos fatos históricos ou mesmo não lembravam se já haviam estudado e os que haviam estudado, tinham feito no ano anterior quando estavam no 2º ano: “Não estudei. Creio eu que essa história não foi abordada porque os professores davam aula de acordo com o livro. Porém, no técnico em enfermagem estudei a história de duas mulheres que foram importantes na área da saúde” (Aluna, 17anos). A mesma aluna concorda que é importante tratar de uma história das mulheres na sala de aula onde elas sejam personagens visíveis dos fatos e acontecimentos históricos: “Porque nós mulheres também somos capazes de ser e fazer. Poderíamos saber que fomos ‘principais’ em algum acontecimento histórico e isso pra sermos reconhecidas pelos cidadãos assim como são os homens”.

As duas respostas revelam que a aluna gostaria de ser representada em uma temática que privilegia as mulheres, porém não teve, ao longo da escolarização, o enfoque visível dessa representação. Observando todas as respostas da pesquisa

diagnóstica, nenhum dos pesquisados discorda da inserção das mulheres como tema central na disciplina escolar e acham importante estudar sobre elas inseridas no processo histórico em geral e dentro da história local.

A pesquisa diagnóstica também revelou que os alunos não desenvolveram pesquisa de campo ao longo de sua escolarização. Apenas dois responderam de forma afirmativa sobre terem feito pesquisa, porém, foi em outras disciplinas escolares. Essa particularidade revela que há uma preferência nas aulas de história, pelo conhecimento mediado pelo livro didático.

Severino & Severino (2013, p. 30) destacam que “as estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão, paulatinamente, os seus conceitos”. Os autores defendem que o aluno deve ter oportunizado, por parte dos professores, situações onde “(...) possam vivenciar experiências ou realizar investigações de campo, igualmente com o objetivo de iniciar o trabalho científico.” O processo de investigação científica, nesse caso, propicia uma aprendizagem significativa a respeito não apenas do objeto de investigação em si (que é uma fonte) como de todo contexto que o inclui.

A pouca opção pela pesquisa de campo no contexto da escolarização básica é surpreendente numa época onde a discussão sobre a qualidade da aprendizagem e o protagonismo do aluno na construção do conhecimento são defendidas por pesquisadores da educação, professores e outros agentes ligados a escola. Schimdt & Cainelli (2010, p. 54), observam que o ensino de História tem como objetivo provocar a reflexão do aluno sobre a realidade em que vive. As autoras destacam que “(...) do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno”. Nesse sentido, aprendizagem significativa diz respeito ao que o aluno vê como importante na vida dele e também na vida dos outros, o que faz diferença em suas práticas cotidianas relacionados também com o não lhe é familiar. Tal aprendizagem significativa, acreditamos, está essencialmente relacionada a ação do aluno como construtor de conhecimento e, nesse sentido, a prática da pesquisa de campo se constitui como um método adequado.

Após a pesquisa diagnóstica sobre o conhecimento dos alunos em relação a inserção das mulheres na disciplina de História no Ensino Médio, no 3º e 4º bimestre do ano de 2018, foi realizada a programação referente a prática docente e discente que trouxe as mulheres para o centro dos estudos em História vinculando esse tema

com a história local e, fechando com a realização da pesquisa de campo. Os alunos estudaram os textos já citados, organizaram discussões e reflexões em grupo e escreveram um texto argumentativo considerando as fontes lidas e discutidas.

Desde o início do ano letivo de 2018 havia no planejamento, o uso da pesquisa de campo tanto como método de ensino e aprendizagem no 3º ano do Ensino Médio como para conhecimento da atuação das mulheres no estado de Roraima. A pesquisa de campo se justificaria pela necessidade de se conhecer a história recente do Estado através da voz das mulheres locais que tem importância social nas mais diversas profissões e atuações, mas que não são objeto de estudo e análise da escola.

Quando vamos empreender uma pesquisa de campo, não o vamos sem leituras a respeito do tema pois, a leitura embasa o pesquisador a ter uma visão mais global e importante na construção da problemática. Sendo os alunos iniciantes na prática de pesquisa, conforme mostrou o diagnóstico feito na primeira semana de aula, a falta de material que trouxesse mulheres como protagonistas ou personagens da história de Roraima dificultou aos alunos saírem em campo com uma aprendizagem teórica mais aprofundada da temática apesar de terem estudado os 03 textos da coletânea História das Mulheres no Brasil. No entanto, o projeto foi formalizado com a participação das 4 salas de 3º ano seguindo a estrutura de tema, problema, objetivos, justificativa, metodologia, etc.

Na metodologia de coleta de dados (visando tanto a percepção da mulher como agente histórico quanto a construção de fontes orais) optou-se pela entrevista com perguntas construídas pelos próprios alunos a partir de temáticas como memórias da infância, processo de escolarização, profissão e conciliação entre a vida pessoal e profissional, dificuldades ou preconceitos sofridos enquanto mulher, entre outros assuntos. Ao todo foram entrevistadas, em áudio e vídeo, 42 mulheres das mais diversas profissões, etnias, idades e classes sociais que vivem em Roraima.

Ao coletarem os dados por meio das entrevistas, os alunos foram orientados a construir uma narrativa sobre a entrevistada de seu grupo. Tais textos, disponibilizados pelos grupos, serviram para que comparassem as situações vividas pelas mulheres analisando as aproximações e distanciamentos contidos nas trajetórias assim como observar as transformações e permanências ocorridas nos modos de viver na cidade, os personagens históricos lembrados nas entrevistas e os

desafios de inserção da mulher nos espaços ao longo do tempo. Cada sala produziu um tipo de documentário amador assim como um site onde será disponibilizado as narrativas escritas, o documentário e as entrevistas em estado bruto. Tal produção visa atender a necessidade de fontes de pesquisa assim como a reflexão sobre o papel da mulher na sociedade e, especialmente, no estado de Roraima.

Aprendizagens sobre História e Mulheres a partir da pesquisa de campo

Ao fim das entrevistas, os alunos fizeram uma avaliação e registro de suas aprendizagens. No total, 97 alunos estiveram envolvidos na realização do trabalho, uma vez que 02 novos alunos foram incorporados às turmas no 4º bimestre. Novamente os alunos responderam a 06 questões abertas sobre: motivações para realização do trabalho sobre as mulheres, se haviam considerando-o importante no contexto escolar, quais foram suas aprendizagens ao realizarem o trabalho, se consideram importante realizar pesquisa de campo na educação básica e quais os momentos que consideraram mais importantes durante a realização da pesquisa.

Sobre as motivações para a realização do trabalho: “mostrar que as mulheres são importantes e fazem parte da história de Roraima” (Aluna1, 18 a). “Que as escolas públicas têm capacidade e conhecimento para chegarem longe com projetos de pesquisa” (Aluna1, 18 a). “Trazer informações para professores e alunos que vão estudar sobre o assunto no futuro” (Aluno1, 17). “Tornar visível a participação das mulheres na sociedade em geral, principalmente na de Roraima” (Aluno2, 18). “Porque há falta de informações sobre a história das mulheres de Roraima e também a ensinar os alunos a fazer pesquisa de campo” (Aluna2, 17).

As respostas dos alunos mostram que eles compreenderam as motivações de realizar um trabalho com a temática História das Mulheres porque evidenciam uma problemática: não há fontes de pesquisa disponíveis sobre um assunto que é necessário abordar na sala de aula. Além disso, associaram o tema à importância da mulher na sociedade, porém, sem que elas tenham visibilidade tanto nas salas de aula quanto nessa sociedade que é construída por elas no cotidiano. Também é interessante chamarem atenção para o fato de estarem aprendendo a fazer pesquisa, coisa que não aprenderam de forma sistemática durante o processo de escolarização. Sobre isso, Severino e Severino (2014, p. 10-11) observam que “...é tarefa pedagógica prévia, de responsabilidade do processo educativo, sensibilizar o aluno para o significado e para a importância do trabalho organizado e sistemático.”

Todos os alunos consideraram a temática importante para sua vida uma vez que “(...) as histórias dessas mulheres (entrevistadas) dão uma lição a cada um de nós já que vemos como é grande a participação delas na sociedade” (Aluna3, 18). Aqui observamos a importância do contato dos alunos pesquisadores com as mulheres que entrevistaram pois, ressaltam que aprenderam nessa relação. Existe, na ação da pesquisa, a necessidade de identificação do pesquisador com o objeto de sua pesquisa fazendo com que haja uma aprendizagem significativa.

Concordamos com Severino & Severino (p.08) quando dizem que a aprendizagem significativa só acontece quando existe um “processo de construção do conhecimento, o que, por sua vez, exige do aprendiz uma postura de maior autonomia na condução do estudo, com maior grau de iniciativa de sua parte”. Essa questão, ressaltada pelos autores, vem de encontro ao que uma aluna (Aluna4, 18) observou: “o momento mais importante de todo trabalho foi na entrevista onde me dei conta de que as mulheres são de tudo um pouco: mães, trabalhadoras, guerreiras. Eu aprendi muito nesse trabalho”. A estudante mostra que o contato com a entrevistada foi momento de aprendizagem significativa para vida dela. Bittencourt (2012, p. 138) faz uma relação entre a seleção de conteúdos significativos e a impossibilidade de o professor tratar de uma “história da humanidade”. Segundo a autora, também existe “(...) a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino”. Desse modo, trabalhar com a temática da mulher na história é dar voz a um interesse crescente de meninos e meninas que desejam sair do tradicional escopo da disciplina que é tratar das questões político/econômicas apenas com personagens homens.

A pesquisa de campo promove para os alunos, situações de aprendizagem diferentes ao permitir que eles tenham contato direto com outras pessoas, lugares e temas potencializando aprendizagens. O Aluno5, 18 diz: “o momento mais importante do trabalho foi ter saído da sala de aula para realizar a entrevista”. Essa resposta mostra o quanto os alunos valorizam atividades que se mostram diferentes do contexto de sala de aula e uso do livro didático. Aluna6, 17 ressaltava que “o mais importante é deixar um trabalho para que as pessoas tenham acesso e passem a dar mais importância ao tema História das Mulheres”. Vemos nessa fala, a importância atribuída ao trabalho realizado que fez uma construção de fontes as quais poderão ser consultadas e estudadas atualmente como daqui a 50 anos.

Considerações Finais

O ensino de história na escola pública possui muitos desafios. Desafios relacionados a material didático disponível para ser consultado nas aulas, lido e debatido. Também há o conteúdo desses materiais, quase sempre relacionados a temáticas que não se aprofundam em questões relacionadas a cultura, patrimônio e mentalidades. A estrutura das escolas é outra limitação sendo que muitas, sequer possuem acesso à internet ou computadores em boas condições de uso.

Apesar das limitações estruturais ou de ordem teórica/pedagógica, trazer temas que mobilizem os estudantes a perceberem que estão construindo conhecimentos importantes tanto para si mesmos quanto para outros é um dos modos de conferir melhor qualidade a experiência escolar assim como a aprendizagem condicionada aos objetivos da disciplina de história.

Para Rüsen (2011, p. 36) “História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para vida”. As palavras de Rüsen vão de encontro a perspectiva do objetivo que norteou o nosso trabalho junto aos alunos da disciplina: tornar o ensino de história relevante para vida prática, não servindo somente como conhecimento a ser avaliado formalmente, mas como referência para orientação nas relações cotidianas.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estevão Santos. **Ensinar e Aprender Com Pesquisa No Ensino Médio**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013

PRIORE, Mary Del (org.) **História das Mulheres no Brasil**. 10ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

RÜSEN, Jörn. O livro Didático Ideal. In: **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. 1ª edição. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 109-127 - SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.).

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

FLORENCIO, Rutemara. **Recepção e Representações Sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para disciplina de história por alunos do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESA, Rio de Janeiro, 2011.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM JURÍDICA E CONTEXTUALIZADA DA LEI 13.415 DE 2017

*Marta Gisele Fagundes Dutra - IFPR
gifagundesdutra@gmail.com*

*Edilson Aparecido Chaves – UFPR
edilsonhist@gmail.com*

Resumo: A investigação realiza reflexão histórica sobre políticas públicas em educação no Brasil, especialmente as primeiras reformas educacionais até a Lei 13.415, de 2017, esta que, ao tentar reformular o Ensino Médio por meio de Medida Provisória acabou provocando calorosos debates na área ao ser imposta como medida de urgência e sem a ampla participação dos estudantes e profissionais. O cerne da investigação trata da proposta de reforma curricular no tocante à Educação Profissional e Técnica (EPT), visto que a norma de 2017 reduz o Ensino Médio Integrado (EMI) a Itinerário Formativo pelo artigo 36, inciso V. Considera ainda, o conflito normativo entre a Lei 11.892, de 2008 e a Lei 13.415, de 2017, esta tendendo a limitar a autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa garantida aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica pela lei de 2008, criados com finalidade própria de ofertar o EMI de qualidade. Considera ainda a importância de desenvolver pesquisas que se aproximem dos estudantes, buscando compreender o que os destinatários da norma pensam sobre a nova lei e de que forma acreditam que serão afetados, em caso de implementação. Parte das questões: Quais são as pretensões e possíveis efeitos da norma de 2017 aos jovens optantes do EMI da EPT que adentrarão ao Mundo do Trabalho após eventual implementação? A norma de 2017 permitirá a continuidade da construção da identidade dos Institutos Federais rumo à Educação Integrada de qualidade, para formar o jovem integral? Adota a pesquisa documental, observação e empírica.

Palavras-chave: Reforma da educação. Novo ensino médio. Autonomia escolar. relações com o mundo do trabalho.

Introdução

A presente pesquisa propõe um estudo sobre a Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415, de 2017 e seus impactos no Ensino em Educação Profissional e Técnica (EPT). A investigação se pauta no diálogo com o Direito à Educação, bem como, pela pesquisa empírica junto a duas escolas técnicas da rede federal.

A Lei 13.415, de 2017, ao propor a reforma do “novo” ensino médio no país, reduziu a Educação Profissional a um itinerário formativo pelo artigo 36, inciso V (formação técnica e profissional), revelando com isso, o aparente conflito de normas no campo da educação profissional brasileira ao limitar à autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa garantida aos Institutos Federais de

Educação Profissional e Tecnológica pela Lei 11.892, de 2008, cuja finalidade própria é a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) de qualidade (BRASIL, 2017). Assim, para que seja mantida a construção do patrimônio cultural, histórico, científico e tecnológico pelos Institutos Federais, cumpre zelar pela sua autonomia, em defesa da prevalência da norma específica de 2008 sobre a geral de 2017 - como a mais benéfica aos estudantes do EMI por permitir a formação integral e de qualidade ao jovem, e não o risco de cerceamento do Direito de acesso à Educação, sobretudo ao estudante que vive do trabalho (BRASIL, 2008).

Tendo como questões centrais: a) Quais são as pretensões e os possíveis efeitos da norma 2017 aos jovens optantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da Educação Profissional e Técnica (EPT) após eventual implementação da proposta de reforma curricular de 2017? b) A norma de 2017 permitirá a continuidade da construção da identidade dos Institutos Federais rumo à Educação Integrada de qualidade, para a formação do jovem integral? Pela pesquisa documental e empírica a análise da motivação dos estudantes da rede federal: se os estudantes do EMI da escola técnica federal conhecem e/ou conseguem antever os possíveis efeitos da Reforma do “novo” Ensino Médio com base nos *slogans* apresentados pela mídia quando apresenta a proposta curricular da reforma, especialmente à modalidade integrada do Ensino, na qual estão matriculados e para quem o dispositivo do artigo 36, inciso V da Lei 13.415, de 2017, se destina. Logo, verificar se a norma de 2017 permitirá escolhas pelos estudantes, ou se cerceará o seu direito à Educação, especialmente aos que vivem do trabalho. Pelo que a Lei 11.892, de 2008, especificamente destinada aos Institutos Federais, deve prevalecer sobre a norma de 2017, como garantidora da autonomia escolar e mais benéfica aos estudantes.

A investigação assume pressupostos epistemológicos e metodológicos sob os quais os dados pesquisados serão analisados, de modo a considerar a importância da subjetividade dos participantes. A metodologia de escolha comporta a pesquisa documental acompanhada do estudo empírico qualitativo por meio de questionários aos estudantes do ensino médio integrado federal, bem como observação do respectivo ambiente e comunidade acadêmica. Composta ainda por um Produto Educacional encartado no formato de material textual (história em quadrinhos - HQ), apresentado aos jovens. A análise documental tendo como base as legislações e demais normativas no tocante ao tema, bem como, estudos, artigos, teses e amplo referencial bibliográfico, acompanhada da pesquisa empírica que caracteriza uma

“investigação em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas” (FONSECA, 2002, p. 34), que “investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”, de uso frequente em pesquisas sociais, com diferentes propósitos, como: “explorar situações da vida real” para melhor definição; “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”; podendo ainda “explicar as variáveis causais de determinado fenômeno”, cabendo em pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas (YIN, 2005, pp. 22 e 32).

Logo, uma parcela da análise parte das experiências dos estudantes imersos num currículo inovador de uma escola técnica federal, visando conhecer como tem se desenvolvido o protagonismo dos seus jovens diante da possibilidade de escolherem o próprio itinerário formativo, pesquisa por meio de questionário composto por vinte questões fechadas, abertas e escolha múltipla (THIOLLENT, 1997, p. 65). Ainda, a observação do ambiente escolar pela pesquisadora, com base nos conceitos de Adriana Reiris (2005), fortalecendo a importância da participação dos pais, familiares e comunidade nos assuntos escolares, por diferentes pontos de vista, evitando a interferência invasiva e/ou interrogatórios aos participantes, ao optar pela simples observação.

A pesquisa junto à família dos jovens estudantes traz como fundamento legal o artigo 205 da Constituição Federal, de 1988, que prevê como dever do Estado de da Família a garantia do Direito à Educação (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), dentre outras normativas vigentes, no mesmo sentido, visto que são poucas as pesquisas do campo da educação se voltam aos estudantes e à família (CHAVES, 2014), cuja tese¹ norteou a elaboração dos questionários que compõem a investigação. Todavia “a realidade é sempre mais complexa do que as hipóteses e questões elaboradas pelo pesquisador”.

Em vista disso, como categoria de análise dos dados coletados, a presente adota a “Codificação Qualitativa”, enquanto “abordagem naturalística, interpretativa

¹ ¹ Em sua tese aplicou questionários acompanhados de atividades de análise de livros didáticos juntamente com os estudantes e demais participantes (docentes), concluindo que “os resultados permitiram constatar diferentes relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento histórico a partir do uso dos livros didáticos”, permitiram ainda, verificar que, por meio da análise dos livros, os alunos utilizaram “tanto critérios de ordem geral - como a qualidade dos textos e imagens - quanto critérios específicos da História - como a presença de fontes e abordagem cronológica dos conteúdos” (CHAVES, 2014, p. 8).

do mundo, o que significa que os pesquisadores abordam os problemas em termos dos significados que as pessoas à eles conferem”, visando compreender e interpretar os fenômenos sociais pesquisados (por meio dos questionários) pela Análise de Interpretativa - denominada: técnica hermenêutico-dialética, pensada para análises de dados qualitativos em estudos críticos (MINAYO *et al.*, 2002, p. 14), em que o discurso dos agentes sociais é contextualizado, partindo do “*interior da fala*”, rumo ao “*campo da especificidade histórica totalizante que produz a fala*” - o primeiro enquanto “contexto sócio-histórico” e o segundo pelo encontro entre “as comunicações individuais, as observações de condutas, costumes e análise das instituições (...) a serem considerados na interpretação”, uma vez que, “enquanto a hermenêutica procura atingir o sentido do texto, a dialética dá ênfase às contradições” (STEIN, 1987, p. 103, grifos do autor). Assim, a operacionalização dos dados, articulada à fundamentação teórica, permite “relações entre o concreto e o abstrato, o geral e particular, a teoria e a prática”, cuja conclusão “deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”, pois, “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a ela e podem ser superadas por outras futuras” (MINAYO *et al.*, 2002, pp. 77-79).

Neste sentido, as respostas obtidas na aplicação servem de embasamento para o desenvolvimento do Produto Educacional, no formato de material textual (CAPES, 2017) produzido por meio de aplicativos disponibilizados gratuitamente (HQ), a ser apresentado aos estudantes por meio de roda de conversa, participativa e dialógica, visando aproximar os jovens do tema pesquisado, possibilitando o fortalecimento de uma nova cultura que tenha a Educação enquanto Valor Social (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 281), envolvendo a função prática e crítica dos participantes, a exemplo de “indagações causadas pelo professor por meio de atividades intelectualmente desafiadoras” (GAMA, 2006). E, do levantamento pela análise documental a dissertação trará os principais pontos levantados acerca dos marcos normativos, referenciais teóricos e descrição da organização curricular da escola “Caiman”, transcritos, citados e por meio de tabela exemplificativas. A coleta de dados obtida pelos questionários virá sistematizada em gráficos e/ou tabelas, após tabuladas as informações coletadas, acompanhada de breve relatório, bem como, do diário de campo referente à observação do ambiente e corpo acadêmico, a fim de demonstrar se, pelas coletas, as hipóteses levantadas se confirmam ou não.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos estudantes e comunidade acadêmica (em repositório a ser definido) para que possam conhecer as leis educacionais e avaliar os dados disponíveis que legitimam historicamente o processo da construção legal até a Reforma de 2017 (BRASIL, 2017).

Quadro Teórico

A investigação adota como base epistemológica a Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani (1994); os conceitos da escola unitária de Antonio Gramsci (1987); os Princípios, Concepções, Objetivos e Finalidades da EPT segundo Dante Moura (2007) e Marise Ramos (2009); fundamentada na Dialética do Concreto, de Karel Kosik (1978) e na crítica da Flexibilização do Ensino Médio no Regime da Acumulação Flexível de Acáci Kuenzer (2017), dentre outros estudiosos do tema do EMI, especialmente acerca da ideia de superação da dualidade estrutural presente na Educação brasileira, enquanto herança de uma cultura escravocrata. Tendo, portanto, o homem enquanto ser ontológico e histórico, que se constrói socialmente pela práxis humana e social, num movimento consciente.

O tema da Reforma do “novo” Ensino Médio pela Lei 13.415, de 2017, em face do Direito à Educação visa levantar as pretensões e possíveis efeitos na norma aos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) das escolas técnicas federais, que adentrarão ao mundo do trabalho, caso a proposta curricular, eventualmente, seja implementada (BRASIL, 2017). O foco principal da investigação está voltado à Educação Profissional que passa a ser tratada pela proposta curricular do “novo” ensino médio como mero Itinerário Formativo pelo artigo 36, inciso V da norma, revelando o aparente conflito de normas entre a Lei 11.892, de 2008 e a Lei 13.415, de 2017, esta tendendo a limitar a autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa garantida aos Institutos Federais pela sua lei de criação, escolas estas já criadas com a finalidade própria de ofertar o EMI de qualidade, a qual não poderá prescindir, sobretudo diante de sua natureza jurídica de autarquia, equiparados às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Não adentrando aqui, aos aspectos históricos normativos da EPT, cumpre apenas destacar que o EMI possui uma gama de documentos que o regem, definindo seus princípios, concepções, objetivos e finalidades, a exemplo do Documento Base de 2007, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, como as Diretrizes Nacionais ao Ensino Médio e Profissional de 2012

(DCNEM e DCNEP), bem como amplos estudos pela defesa do EMI de qualidade (BRASIL, 2012). Entretanto, como afirma Marise Ramos,

as legislações, mais do que documentos jurídicos são expressão da luta política em torno da função da educação, percebemos que as **instituições promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas** e, assim, as reconstróem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior. Devido a um movimento dinâmico e contraditório que ocorre na relação entre Estado e sociedade civil, estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar, **nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida**, ainda que se desenvolva sob a hegemonia² de um ideário político-pedagógico (RAMOS, 2006, pp. 283 e 284, grifo nosso).

Logo, as escolas precisam “recontextualizar as normas em suas realidades específicas” (RAMOS, 2006, p. 283), que, no caso dos Institutos Federais, escolas técnicas que foram criadas com finalidade própria de ofertar o EMI de qualidade, como poderia uma segunda norma limitar esta finalidade, sobretudo, por se tratar de instituições com natureza jurídica de autarquias equiparadas às Universidades Federais, autônomas nos termos da lei (RAMOS, 2017; BRASIL, 2008). E, como promover a recontextualização sugerida pela autora? Segundo o método do Materialismo Histórico-Dialético “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente” (KOSIK, 2002, pp. 13 e 14), mas sim, numa construção que tem: a tese (aparente; o significado vivenciado); a antítese (o aprofundamento teórico; significado contextualizado); para então, a síntese (o concreto, a totalidade, a emancipação pela ressignificação), em que “contextualizar a aprendizagem e torná-la significativa não implica em abrir mão dos ‘saberes escolares’ - base para a construção do conhecimento científico, em benefício daqueles construídos/adquiridos pela experiência vivencial”, mas sim, “buscando explicações na ciência que possibilitem ao estudante ressignificar, ou mesmo descartar, pelo confronto entre experiência e saberes escolares – alicerçados nas ciências humanas, naturais e sociais” (MOURA, 2007, p. 24).

A defesa pela formação integral e de qualidade pelos Institutos Federais é

² Hegemonia como “coerção revestida de consenso” direcionando material e culturalmente um grupo social para obter consentimento das massas sobre algo (próprio de democracias, visto que em ditaduras prevalece a coerção). Não subordinados, mas resultante da articulação hegemônica em disputas antagônicas, “a posição da filosofia da práxis não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum”, mas sim, a transformação por meio da consciência crítica obtida por meio de disputas hegemônicas (GRAMSCI, 1978, p. 18 e 33).

aquela que oferta a educação em suas múltiplas dimensões, pelo trabalho, cultura, ciência e tecnologia, tendo no trabalho o seu Princípio Educativo e na pesquisa o seu Princípio Pedagógico, para formar o cidadão capaz de pensar para além do senso comum, mediante a formação pela Pedagogia da Práxis Humana e Social emancipatória do homem, oportunizando aos jovens o acesso às mais diversas áreas do conhecimento, tanto em sua base teórica como na prática, de forma interdisciplinar, interligados e indissociáveis, em conformidade com o Documento Base de 2007 e as DCNEP de 2012, formando não apenas para o vestibular ou exames internacionais de larga escala, tampouco formando apenas para ser técnico, mas sim, formando “pelo trabalho e na vida” (RAMOS, 2004, pp. 12, 23 e 28).

A formação integral no sentido da Escola Unitária (GRAMSCI, 1978) e Universal volta-se à superação da dualidade entre cultura geral e técnica, pelo “domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), em que a escolha pela formação profissional, universitária ou não, só viria, de fato, após a conclusão da educação básica, a partir dos 18 anos de idade (MOURA, 2007, pp. 16 e 17). Noutro sentido está a proposta de reforma do “novo” ensino médio, veiculando amplamente pela mídia a ideia de que o jovem poderá escolher seus itinerários formativos, entre 14/15 anos. Ocorre que, não se sabe quais escolas terão condições materiais objetivas para ofertar mais de um itinerário para a escolha dos estudantes. Com isso, os jovens que optarem pelo Itinerário Formativo profissionalizante, em conjunto com a possibilidade de certificações intermediárias e por experiências laborais, terão acesso apenas ao conhecimento definido pela BNCC (BRASIL, 2017; KUENZER, 2017, pp. 334-336). Que formação terão estes jovens? Segue sistematização dos principais pontos da proposta:

**DA CARGA HORÁRIA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO
(LDB, 9.394, de 1996, artigo 24, inciso I, §1º c/c artigo 35-A, §5º)**

- 3.000 horas/total (mínimo): 1.000 horas/ano (prazo: 02/03/2017 a 02/03/2022) art. 24, §1º;
- 4.200 horas/total: 1.400 horas/ano (progressivamente, sem prazo);

BNCC: até o máximo de 1.800* horas do total, art. 35, §5º

Se o total for 3.000 horas/total, a BNCC limitada a 60%

Se o total for 4.200 horas/total, a BNCC limitada a 42,86%

Define o máximo, mas não o mínimo, a critério da escola. Logo, a base poderá compreender menos que 1.800 horas em quaisquer das situações (KUENZER, 2017, p. 334).

*Na MP/746 constavam 1.200 horas do total para a BNCC (art. 36, §6º), sendo substituído pelo 35-A da Lei 13.415, de 2017, aumentado para 1.800 horas do total.

CURRÍCULO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

(LDB de 1996, artigo 36, a depender das definições da BNCC, c/c artigo 35-A)

OBRIGATÓRIO: estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Obrigatório nos três anos apenas Matemática/Linguagens (português-inglês), art. 35-A, §§2º, 3º e 4º.

BNCC: máximo 1.800 horas do total* da carga horária do médio – correspondendo às quatro áreas do conhecimento, artigo 35-A, §5º (*total mínimo de 3.000 horas);

ITINERÁRIOS FORMATIVOS: Cinco áreas do conhecimento, que deverão ser organizados por “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, artigo 36, caput, (inciso V: formação técnica e profissional, não constando no artigo 35-A do Núcleo Comum).

Possibilidade de oferta de 20% a 30% em Educação à Distância (EaD) a depender do turno de estudo.

FAGUNDES DUTRA, M.G.; CHAVES, E.A. *Dissertação no prelo.*

Em síntese, a formação integral compreende o Currículo Integrado (EMI) associado ao Projeto de Formação Integral (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e em tempo integral (carga horária diária), para formar o jovem emancipado capaz de compreender a realidade que lhe é dada (na totalidade para além do que é meramente aparente), podendo refletir criticamente no sentido de transformá-la. A compreensão se dá num movimento dialético, partindo do conhecimento historicamente acumulado rumo à ação transformadora, pela práxis social e humana, fundamentada teoricamente, e não uma prática vazia de conteúdos e, conseqüentemente, de sentido (RAMOS; SILVA, 2018, p. 3; SAVIANI, 2011, p. 120).

Ao flexibilizar a formação do jovem pela fragmentação dos conhecimentos em itinerários formativos, a dualidade estrutural na educação brasileira tende a agravar-se, dificultando e/ou impossibilitando aos optantes do EMI prosseguirem seus estudos em nível superior, visto que as concepções adotadas pela Lei 13.415, de 2017 “lembram a Teoria do Capital Humano. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil” (FERRETI; RIBEIRO DA SILVA, 2017, p. 287). A norma de 2017 adota a pedagogia das competências da práxis utilitarista, atendendo ao Regime de Acumulação Flexível que visa a formação do estudante e trabalhador adaptável para atender as demandas dos setores produtivos (KUENZER, 2017, p. 331). Logo, os possíveis efeitos de uma proposta neste sentido tendem a cercear o Direito à Educação, que, ao invés de permitir escolhas, cerceará a possibilidade de acesso ao superior, consequência própria desse tipo de organização curricular (MOURA, 2007,

p. 20; RIBEIRO DA SILVA; SCHEIBE, 2017, pp. 21 e 22). Logo, que jovem protagonista a norma deseja formar?

Visando verificar as pretensões e possíveis impactos da referida reforma, especificamente ao EMI, fez-se necessário investigar o currículo inovador de uma escola técnica federal, organizado da forma que mais se aproxima da proposta curricular da Lei 13.415, de 2017, escola ora denominada “Caiman” por ser considerada uma escola transformadora internacionalmente, que adota um currículo inovador diversificado, organizado por Itinerários Formativos, permitindo escolhas pelos estudantes, que parece se aproximar e superar a norma (BRASIL, 2017). E, tendo em vista que diferentes estudos avaliativos (CHAVES, 2014) apontam a necessidade de desenvolver pesquisas que se aproximem das salas de aula, a análise empírica conta com a participação dos jovens para conhecer os possíveis efeitos da reforma de 2017 em eventual implementação pela rede federal. Ocorre que, no deslinde da pesquisa empírica, a notou-se que organização curricular da referida escola não se confunde com a proposta da reforma: aquela permite escolhas de forma ampla aos estudantes, enquanto que esta tende a cercear o direito de acesso à educação dos jovens, sobretudo, dos que pretendem cursar a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

O levantamento documental, observação e estudo empírico permitiram a elaboração de um produto educacional (HQ) voltado aos estudantes do EMI, especialmente os ingressantes para quem a norma, de fato, se destina, visando contextualizar estes estudantes acerca das pretensões e possíveis efeitos da norma para a formação do jovem protagonista – “*Protagonista para o Mercado ou para o Mundo do Trabalho?*” (CAPES, 2017). A opção pela HQ se deu por tratar-se de um material visualmente interessante, permitindo uma abordagem divertida e descomplicada do tema. Na década de 1960 o HQ passa a fazer parte de trabalhos nas Universidades europeias, sendo reconhecido cientificamente como instrumento apto para fins educativos, quebrando barreiras “para impor uma linguagem universal” (MOYA, 1986, pp. 7 e 20). Apesar do desprestígio inicial, a HQ hoje é reconhecida como instrumento pedagógico, pois “as Histórias em quadrinhos na sala de aula motivam os alunos relutantes ao aprendizado (...) ‘falam’ com eles de uma forma que entendem e, melhor, se identificam” (BRASIL, 1997, MENDONÇA; LUYTEN; LOVETRO, 2011, p. 6). A escolha do formato de HQ se deu vinculada à base teórico-metodológica e epistemológica adotada na pesquisa, na tentativa de

seguir a proposta metodológica da Progressão da Consciência (SAVIANI, 1989, pp. 16 e 17), ainda que uma simples HQ não permita o desenvolvimento completo da progressão de uma consciência, mas ao menos, permite que o estudante saia do senso comum acerca do tema (aquilo que primeiramente entendia acerca da norma de 2017, para o pensamento crítico do que pode significar a norma após a leitura do material textual). Assim, pelo Produto Educacional: demonstrar aos estudantes a importância em conhecerem as leis educacionais e suas principais mudanças ao longo dos anos, em especial a história da EPT e a luta pela formação integral e de qualidade para os jovens; e, abordar a proposta curricular por Itinerários Formativos da Reforma do “novo” Ensino Médio, de 2017, suas pretensões e possíveis efeitos para a modalidade de Educação Profissional Integrada (formar o protagonista para mercado ou mundo do trabalho).

Portanto, investigar as pretensões e os possíveis efeitos da Reforma do “novo” Ensino Médio aos jovens que adentrarão ao Mundo do Trabalho no pós-reforma, numa análise jurídica e contextualizada da Lei 13.415, de 2017, e dos principais marcos legais historicamente postos, sobretudo no sentido de garantir a continuidade da construção do patrimônio cultural, histórico, científico e tecnológico pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto Educação de qualidade e formação de sua identidade. Tendo em vista que os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, equiparados às Universidades Federais, dotados de autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa pela Lei 11.892, de 2008, pensados e criados com finalidade própria de formar integralmente o jovem por meio da oferta de ensino integrado e de qualidade, a qual não poderá prescindir. E, em especial, identificar as motivações dos estudantes ao optarem pelo Ensino Médio Integrado e sua relação com a proposta curricular do novo ensino médio: formar para mercado ou mundo do trabalho?; Verificar a inserção ou não da Reforma no Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica - EPT pela rede federal; e, Elaborar um Produto Educacional no formato de material textual (HQ) que será apresentado aos estudantes por meio de roda de conversa visando à aproximação dos jovens ao tema, promovendo a conscientização e reflexão crítica, de forma participativa e dialógica.

Referências

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- _____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- _____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- _____. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- _____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- _____. MEC. **Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- _____. MEC. **Resolução CNE/CEB 6/2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- _____. MEC. **Com o novo ensino médio você pode decidir o seu futuro!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLiv4Q>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- _____. MEC. **Quem conhece o novo ensino médio, aprova!** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- _____. CAPES. **Documento de Área: Ensino**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- CHAVES, E. A. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. 2015. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. 226p.
- FERRETI, C.J.; RIBEIRO DA SILVA, M. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun., 2017.
- FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAMA, M.R. **El libro electrónico en la universidad**: testimonios y reflexiones. México: Colégio Nacional de Bibliotecários; Buenos Aires: Alfagrama, 2006.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J.R.R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In.*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1978. 230 pp.

KUENZER, A.Z. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MENDONÇA, R.H.; LUYTEN, S.M.B.; LOVETRO, J.A. **História em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem. Salto para o Futuro, boletim 1, ano XXI, 2011.
MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MOURA, D.H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, 2007.

MOYA, A.. **História da história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: L&PM. 1986.

RAMOS, M.N. Concepção do Ensino médio integrado. *In.*: ARAÚJO, R.; TEODORO, E. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC-PA, 2009.

_____. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de Educação tecnológica: da legislação aos fatos. *In.*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Seminário de Alinhamento ProfEPT**, II., 2017. Curitiba. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r03buLVgid4>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. SILVA, K.N.P. **O Ensino Médio Integrado no Contexto da Avaliação por Resultados**. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018005008001>. Acesso em: 30 mai. 2018.

RIBEIRO DA SILVA, M.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *In.: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 1-380, jan./jun. 2017.

REIRIS, A.F. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**: Hegemonía y control del currículum en el aula. 1. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In.: FERRETI, C. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. *In.: Dialética e Hermenêutica*. (Jurgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987, p. 98-134.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

AS TEMÁTICAS LOCAIS EM PROGRAMAS CURRICULARES E AS QUESTÕES CONTROVERSAS DAS MEMÓRIAS DA CIDADE³

*Claudia Ferreira de Melo – SEED/PR⁴
claudiaferreirademelo@gmail.com*

Resumo: O presente texto tem como principal finalidade tecer algumas discussões em torno das relações possíveis entre os conteúdos constituintes das memórias locais em sua interface com o ensino de História Local. Acreditamos poder afirmar que as memórias locais são alvo de intensa disputa. Alguns artefatos mnemônicos acabam por se projetar de forma hegemônica, em termos de representação do passado da cidade. Podemos dizer que o ensino de História Local pode se tornar um meio profícuo para a difusão dos constructos das memórias hegemônicas. Ora, não são raras as obras de literatura memorialística, projetos de governos municipais de cunho dito histórico ou de educação histórica que intencionam criar e/ou reforçar os enredos e versões tradicionais a cerca do passado citadino. Portanto, defendemos a emergência de uma relação bastante problemática com a memória e com a História Local, decorrente dessa utilização do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Memórias locais. Ensino de História Local. Educação histórica.

Introdução

Primeiramente, devemos considerar que as histórias oficiais e as memórias públicas hegemônicas têm seu conteúdo divulgado em diferentes meios e espaços. As escolas, comumente, são um dos lugares onde tais histórias urbanas são inseridas. Ora, a assunção do caráter comemorativo dessas versões sobre o passado também pressupõe definir o que foi o passado para as futuras gerações.

Em outras palavras, estamos a afirmar a existência de um conjunto de saberes históricos que compõem as abordagens tradicionais e que são elaborados com o intuito de fixar determinadas versões de passado, inclusive em relação ao ensino. Todavia, como tais saberes são compreendidos e apropriados na escola é coisa diversa.

Dessa forma, consideramos que os usos e as práticas escolares desenvolvidas em torno dos saberes históricos tradicionais, oriundos das histórias oficiais e memórias públicas hegemônicas, não são simplesmente reproduzidos nas salas de aula, mas passam por um processo complexo de resignificação, tanto por parte dos

³ Texto desenvolvido a partir das reflexões construídas na dissertação de Mestrado em História, intitulada “Cidade, ensino e memórias públicas em Cascavel – PR”, sob a orientação da professora Dra. Geni Rosa Duarte.

⁴ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Unioeste, *campus* Marechal Cândido Rondon. Professora de História na rede pública estadual do Paraná – SEED.

professores quanto dos alunos. Não obstante, esse processo se relaciona de forma intensa com o próprio processo de elaboração da consciência histórica.

Por isso, o trabalho pedagógico acerca das histórias e memórias ligadas a uma localidade urbana específica, traz em si um grande potencial educativo. E, com o fito, de investigar esse processo, abordaremos as prescrições previstas em dois programas curriculares (que orientam o ensino de História Local em Cascavel) e a emergência de possibilidades para o desenvolvimento da educação histórica na/pela cidade.

***Foi aqui (no Marco Zero da cidade) que Nhô Jeca achou Cascavel, professora?*⁵**

Para início de conversa, temos a frase citada na epígrafe deste item de nosso texto. A questão colocada se refere ao mito fundador da cidade de Cascavel. Segundo tal versão tradicional de origem da cidade, um comerciante (Nhô Jeca) da região de Guarapuava (Paraná) teria se fixado na localidade onde hoje é a área urbana do município e, a partir daí, dado início ao processo de povoamento efetivo do espaço.

Entretanto, vejamos que o que está sendo colocado em questão é o processo de constituição da cidade e, porque não a própria epistemologia da História? Afirmamos isto, pois a criança que elaborou tal indagação parece crer que a configuração urbana é coisa dada e não historicamente construída. Nessa direção, acreditamos poder afirmar que essa forma de compreensão infantil, reitera a importância de se refletir sobre os saberes históricos escolares e as formas pela quais eles são compreendidos.

Ademais, a presença dos enredos e versões hegemônicas, que intensamente povoam os lugares de memória locais, atesta uma perspectiva conservadora de patrimônio histórico, de educação histórica e até mesmo de ensino de História Local. Queremos dizer que os monumentos, os nomes de ruas e repartições públicas, por exemplo, ostentam os nomes de alguns dos “heróis” do passado cascavelense. Dessa forma, tenta-se fixar aqueles e aquilo que deve ser lembrado.

⁵ Questão elaborada por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública Municipal de Cascavel no ano de 2012, durante uma visita a um dos monumentos citadinos elaborados para representar o local de fundação da cidade, presente na Praça Getúlio Vargas, na Avenida Brasil.

Nesse contexto de representação do passado local subjaz a participação, a existência, as histórias e lutas diárias de tantos outros indivíduos e grupos sociais que tem suas memórias obscurecidas ou silenciadas pelo poder e opulência das memórias hegemônicas.

Em geral, tais constructos memorialísticos enfatizam a atuação do imigrante branco, descendente de europeus e de religião católica, no processo de constituição da “próspera” e “moderna” Cascavel atual. Dentro dessa lógica, marginalizam-se as narrativas que não se conformam, ou seja, tudo que não se encaixa às narrativas historiográficas hegemônicas, não pode receber, publicamente, o status de discurso legítimo.

Nesse sentido, nos lugares de memória locais tais enredos são difundidos. Praças, monumentos, ruas, obras memorialísticas e didáticas têm seu conteúdo marcado por esse conjunto de reminiscências. Dessa forma, acreditamos poder afirmar que certo estranhamento e um profundo distanciamento, entre a criança, a sua cidade e o conhecimento histórico, possam ser acentuados por meio da presença das memórias unívocas no ensino de História Local.

É preciso problematizar, fazer emergirem as contradições e trazer ao debate as memórias alternativas. Somos categóricos em afirmar que quando nas escolas, as memórias hegemônicas são apenas reproduzidas e os dados das histórias oficiais memorizados para os testes, nega-se às crianças o direito à memória e o direito a uma compreensão mais acurada sobre a própria feitura do conhecimento histórico.

Portanto, as memórias de família, os “causos” dos avós, os objetos em estado de arquivo familiar, as conversas com antigos alunos da escola ou moradores do bairro e, tantas outras possibilidades pedagógicas, tanto têm a dizer sobre a cidade e seus outros tempos. Trata-se de trabalhar na mediação entre a criança e as diversas camadas temporais que compõem a fisionomia urbana atual, impregnando de sentido a sua compreensão sobre sua cidade, sua história.

Passaremos, então, à análise das formas pelas quais a temática das cidades é abordada em dois diferentes programas curriculares. Nesse sentido, cabe ressaltar que o eixo articulador das reflexões que iremos desenvolver esteve voltado em identificar e reflexionar acerca das concepções que norteiam o ensino de História Local nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e no **Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel**.

Sabemos que as reflexões sobre esses documentos não podem por si mesmas tornar acessíveis seus significados e suas utilizações possíveis no cotidiano das escolas. Por conta disso, longe de avaliar se o conteúdo dos programas é reproduzido integralmente, estivemos empenhados em analisar as concepções de História Local por eles difundidas.

História Local nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em se tratando do ensino de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, estabelecem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o recorte local como sendo temática privilegiada. A História Local é colocada como ponto de partida para o trabalho com a disciplina escolar História, porém os termos utilizados não se vinculam propriamente à história da cidade ou à História Local, mas sim da “localidade”.

Ainda, o conceito de “localidade” é relacionado à ideia de construção de “identidade”, no sentido de desenvolver o sentimento de pertencimento. Sendo assim, a realidade local deveria ser analisada com vistas a permitir o conhecimento e o reconhecimento do entorno que envolve a criança. A questão da “identidade” é acionada e justificada nos termos:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (BRASIL, 1997, p. 35).

Portanto, o conceito de “identidade” é citado sob a perspectiva de se buscar o desenvolvimento do sentimento de pertença. Dessa forma, haveria uma relação fundamental entre o ensino de história e a possibilidade de constituição de uma identidade social para o estudante.

Tal elaboração identitária estaria ligada ao passado comum do grupo social ao qual a criança pertence, porém seria relacionado à História da população brasileira. (BRASIL, 1997, p. 26). Ou seja, conhecer a realidade cotidiana seria pressuposto para atingir certa condição identitária de sentir-se integrado.

No item “Conteúdos de História: critérios de seleção e organização” consta o seguinte em relação ao papel central da temática local:

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. (BRASIL, 1997, p. 35).

Portanto, a “localidade” parece ser capaz de fornecer temas significativos para a aprendizagem das crianças. Mas, a articulação com espaços mais amplos e diversos também está sendo abarcada sob a alegação de que compreender e respeitar a diversidade seria pressuposto para o desenvolvimento do conhecimento sobre a sua própria realidade imediata.

No primeiro ciclo, que compreende os primeiros anos do nível Fundamental, a localidade deve ser estudada no tempo presente e em diferentes tempos. Além disso, também está previsto para essa etapa da escolaridade o estudo de comunidades indígenas do local.

No tópico “Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo” podemos destacar:

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1997, p. 39).

Portanto, uma atividade de constante comparação parece ser tida como preceito fundamental para o trabalho com a História. Certamente, tal encaminhamento metodológico visa à articulação entre o local e as questões distantes no tempo e no espaço.

Como objetivos do primeiro ciclo são estabelecidos:

reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; (...)
identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; (...). (BRASIL, 1997, p. 39-40).

Enfim, próximo à conclusão do programa relativo à história, está previsto “Eixo temático: História local e do cotidiano” para o primeiro ciclo dos Anos Iniciais do ensino Fundamental:

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos. (...) A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 1997, p. 40).

Portanto, podemos inferir que a visibilidade sobre as relações e experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano parecem compor o elemento desencadeador da aprendizagem. Dessa forma, há uma tentativa de partir da realidade vivenciada pelo aluno e, então, ampliar a sua capacidade de análise por meio do trabalho comparativo com diferentes temporalidades.

No segundo ciclo, que estabelece diretrizes para a fase final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a realidade local deveria ser comparada aos espaços mais abrangentes como às questões regionais, nacionais e globais. A diversidade temporal também está prevista.

Há, ainda, uma série de orientações didáticas que se relacionam com a História Local, trata-se do item intitulado “Estudos do Meio”:

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam (...).O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte. (BRASIL, 1997, p. 62).

Assim sendo, podemos entender que os estudos da “localidade” podem ser vistos como projeções da História Local nos Parâmetros Curriculares Nacionais. É certo dizer que a “localidade” parece se configurar como o recorte espacial central dos pressupostos da aprendizagem histórica de que tal documento é portador.

Conforme aponta Schmitd, a História Local está prevista de duas formas nos Parâmetros Curriculares; uma como conteúdo a ser ensinado nas séries iniciais e, outra, como recurso pedagógico, no caso dos “estudos do meio”:

Na segunda metade da década de 1990, com a publicação, pelo Ministério da Educação brasileiro, dos Parâmetros Curriculares, novas indicações de concepções, conteúdos e metodologias passaram a ser incorporadas, oficialmente, ao ensino de História. Apesar disso não significar a sua imediata aplicação na prática, é importante ressaltar que a História Local foi tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica. (SCHMITD, In: MONTEIRO, *et al.* 2007, p.189).

Diante do exposto, acreditamos poder afirmar que as temáticas concernentes à História Local parecem ter certa centralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ora, o cotidiano e as experiências travadas pelos alunos na localidade em que convivem são colocados como portadores de temas para serem trabalhados nas salas de aula que, inclusive, proporcionariam o desenvolvimento inicial para as reflexões em torno de questões mais distantes no tempo e no espaço.

Todavia, é necessário dizer que o termo “localidade”, utilizado em inúmeras situações no referido documento curricular, carece de uma delimitação mais específica. Em nossa pesquisa procuramos interpretá-lo em sua possível relação com os conteúdos e temáticas relativos à História Local. Cabe dizer que não há menção explícita às temáticas urbanas ou à cidade como uma dimensão da “localidade”. Por isso, acreditamos que tal termo seja demasiadamente genérico para nortear o trabalho pedagógico.

História Local no Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel

Em relação ao programa curricular de Cascavel, podemos afirmar que a temática do entorno da criança também é utilizada como referência básica. Entretanto, a realidade próxima do aluno seria estudada em constante relação a outras questões distantes no tempo e no espaço. Trata-se de uma tentativa de vincular o lugar da criança, suas vivências às “experiências sociais potenciais (aquelas que o aluno não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros).” (CASCABEL, 2008, p. 264).

Portanto, há a proposta de um diálogo espacial e temporal frequente, conforme podemos perceber na explanação sobre os encaminhamentos metodológicos propostos:

O professor deve identificar acontecimentos e/ou situações mais próximas às experiências dos alunos (vivenciadas ou em potencial) e relacioná-las às mais distantes no tempo e a outros espaços. Portanto, o trabalho desenvolvido com a turma de 1º ano, por exemplo, não precisa necessariamente, ficar limitado à história de vida do aluno ou às relações familiares como forma de valorizar o conhecimento do aluno ou como forma de partir de sua realidade. O que é mais importante é que os alunos compreendam a História a partir das problematizações de seu tempo e saibam como buscar o passado para entender as questões postas no presente. (CASCABEL, 2008, P. 264-265).

Mesmo que a realidade local seja tema que perpassa todos os anos em tal documento curricular, especificamente, o ensino de História Local que se dedique a contemplar a cidade, está previsto para o quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha é justificada sob as seguintes prerrogativas:

(...) A opção por conteúdos relacionados à cidade e ao estado onde o aluno reside justifica-se pelo fato de que esses estudos não serão mais retomados nos anos posteriores e, mais importante, porque consideramos que o aluno deva compreender o processo de ocupação e formação de seu local e estabelecer análises comparativas com a história de outros locais. (CASCAREL, 2008, p. 272).

Ainda, está expressa a ressalva de que o trabalho pedagógico com o enfoque voltado à cidade, para o quarto ano, e, ao estado, para o ano subsequente, não se trataria da efetivação de uma perspectiva de mera ampliação espacial, como a ideia preconizada pela teoria dos círculos concêntricos. Em linhas gerais, podemos afirmar que a teoria dos círculos concêntricos esteve presente em grande parte dos programas curriculares destinados ao ensino de História Local e Regional no Brasil.

Tal teoria partia do pressuposto de que as crianças teriam capacidade de aprender apenas o que lhes era próximo, inclusive no sentido físico do termo. Por isso, os conteúdos eram organizados em uma sequência que seguia progressivamente, do mais próximo para o mais distante. Em etapas sucessivas, seguia-se uma espécie de ampliação dos espaços e conceitos a serem estudados.

Segundo essa ideia, partindo-se da compreensão do mais próximo, do visualmente identificável, do concreto, a criança seria levada, progressivamente, a conhecer e refletir sobre contextos mais amplos. Nesse sentido, as contribuições da pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, podem elucidar essa concepção de aprendizagem:

Na perspectiva dos círculos concêntricos, buscava-se vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória e abstrata, a 'adaptação' de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas. (OLIVEIRA, p. 176, In: ZAMBONI: 2008).

Outra questão que podemos levantar sobre esse processo de adaptação, dos pressupostos psicológicos da aprendizagem infantil desenvolvidos por Piaget e das

concepções de aprendizagem histórica, refere-se ao que consideramos uma das consequências diretas de tais aproximações teóricas, qual seja: a ideia de que a disciplina escolar, História, seria demasiadamente abstrata para se trabalhar com crianças.

Não obstante, trata-se de uma espécie de desqualificação do saber histórico como uma possibilidade de aprendizagem para crianças. Todavia, de forma paradoxal, é justamente essa suposta incapacidade cognoscente infantil, o principal argumento utilizado para sustentar um tipo particular de ensino de História nos anos iniciais da escolaridade em sua articulação com a teoria dos círculos concêntricos. Portanto, pudemos perceber que o ensino da História Local não tem sua base teórica e metodológica fundamentada em tal concepção de aprendizagem, nesse documento. Ao contrário, há uma tentativa de se romper com seus preceitos, por meio de constantes diálogos entre temporalidades e espacialidades diversas.

Dessa forma, nos três eixos estruturantes, elaborados para o quarto ano – denominados: **Trabalho, Sociedade e Cultura** - podemos identificar conteúdos escolares que se detêm às questões urbanas da cidade de Cascavel. Optamos por citá-los em sua forma original de apresentação, ou seja, em uma tabela, para que não se perdesse a visão geral sobre o documento. Porém, vale dizer que selecionamos os temas mais específicos sobre a cidade, portanto não reproduzimos a tabela em sua inteireza. Vejamos:

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 4o. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	TEMA E SUB-TEMAS	DESDOBRAMENTOS (meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).	Objetivos específicos
SOCIEDADE	NORMAS DE CONVIVÊNCIA	Quais as formas de organização legal do município: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário.	Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e as possibilidades de participação em cada um deles.
	A HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DAS TERRAS E FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO	Quem dá nome às ruas, às praças? Como e por quê são escolhidos? Nessas terras não havia ninguém?	Compreender o conceito de cidade e sua organização social. Refletir sobre as relações de mudança e permanência a partir da formação da cidade.
TRABALHO	MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS	Como moravam e viviam os primeiros habitantes da cidade? E hoje, como moram os habitantes da cidade? Por que e como as cidades crescem? Todos se beneficiam com o crescimento? Quem, quando, como e por que diferentes pessoas vieram para a região de Cascavel? E hoje, o que	Compreender que o crescimento das cidades é um processo social. Compreender o interesse e entender o porquê da vinda de colonizadores para a região de Cascavel. Compreender que o processo migratório é resultante das condições materiais.
	RELAÇÕES DE TRABALHO NO		

CULTURA	PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO	leva as pessoas a buscarem outros lugares para viver?	Compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais.
	TRADIÇÕES CULTURAIS Construção da memória da cidade: o que se preserva e por quê? As memórias escolares. Símbolos: Hino Bandeira Brasão	Como, quando e por que ocorreram conflitos pela posse da terra? E hoje, há conflitos? Onde, como, por quê? Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares. O que são monumentos e por que são construídos?	Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criados e mantidos para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação / manutenção e imposição de marcos comemorativos. Conhecer o significado e a origem de festas realizadas no município. Compreender o conceito de monumento e sua relação com a preservação da memória do município. Compreender o processo de criação de símbolos para o município e sua representação.

(CASCABEL: 2008, p.282 e 283).

É interessante notar que além da relação de conteúdos previstos, há também uma indicação de possíveis abordagens no item denominado “desdobramentos” e maiores esclarecimentos norteadores em “objetivos específicos”. Tais informações parecem constar como uma indicação de como proceder no trabalho interrelacional entre a realidade próxima da criança e a mais distante no tempo e espaço.

Notemos que a preocupação em se conceituar a categoria cidade está prevista, nos termos “Compreender o conceito de cidade e sua organização social”, porém tal assertiva consta nos “objetivos específicos” e não no rol de conteúdos, o que poderia em nosso ponto de vista, se configurar em uma afirmação profusa, em certa medida. Ressaltamos também a alusão à questão patrimonial quando se afirma a necessidade de abordar alguns lugares de memória da cidade, como: “Quem dá nome às ruas, às praças? Como e por quê são escolhidos?” ou em “O que são monumentos e por que são construídos?” (CASCABEL, 2008, p. 282).

Todavia, acreditamos que, sem informações adicionais ou sem formação continuada - para que sejam debatidos e explicitados os temas curriculares - alguns “desdobramentos” e, mesmo “objetivos específicos”, poderiam ser convertidos em substrato para que mitos locais ou mesmo as memórias pública hegemônicas fossem alimentados nas escolas.

Para sermos mais claros, entendemos que há diferentes formas de se trabalhar com a temática “Quem dá nome às ruas, às praças?”, por exemplo. Pode-se optar por uma perspectiva mais tradicional e menos problematizadora, onde nomes e feitos dos heróis locais são apenas citados e memorizados.

Mas em certo sentido, também existe a possibilidade de uma abordagem que busque contextualizar o próprio processo de organização do espaço urbano, trazendo às salas de aula as contradições sociais, os conflitos, as disputas implicadas nesse processo. De maneira geral, podemos afirmar que a questão da memória parece permear os conteúdos, principalmente, com relação aos indicativos de problematização do conteúdo, previstos nos itens destinados aos “desdobramentos” e nos “objetivos específicos” elencados.

Entretanto, as formas pelas quais tais pressupostos são compreendidos e aplicados nas salas de aula é coisa profundamente mais complexa. Cabe questionar como se constituem as maneiras pelas quais os professores transitam por tais prescrições em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASCADEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, volume II, Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Cascavel, PR. Progressiva, 2008.

FERNANDES, Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, vol. 4 n°1 jan. dez., 1995.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, cidade e educação das sensibilidades**. *Resgate*, Campinas, vol. XX, N0 23 - jan./jun. 2012.

_____. **Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História**. *Cadernos do CEOM* – Ano 21, n. 28. Chapecó: Argos, 2008.

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória popular: teoria, política e método. In: FENELON, Déa [et al.]. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Ed. Olho D' água, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de & ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas Séries Iniciais: refletindo sobre as relações entre a História Local, História do

Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta [et al.]. **Memórias e histórias na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. In: SILVA, Cristiani Bereta da & ZAMBONI, Ernesta (org.). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SAMUEL, Raphael. **História local e história oral**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 19, set.89/fev.90.

_____. **Teatros da memória**. *Projeto História*. São Paulo, nº 14, fev.1997.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria Braga. **O trabalho histórico em sala de aula**. *História & Ensino*. Londrina, L, v. 9, out. 2003.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARETTO, Arlete Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007.

SIMAN, Lana Mara Castro. **Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

_____. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: UMA ANÁLISE DA BNCC

Darcylene Pereira Domingues – FURG⁶
darcylenedomingues@gmail.com

Cristofer Xavier Talarer – FURG⁷
cristofersnm@hotmail.com

Resumo: No presente artigo visamos elucidar uma problemática a partir da leitura concisa do documento publicado pelo Ministério da Educação denominado Base Nacional Comum Curricular. Vislumbrando consequentemente o seu impacto direto na disciplina de História, sendo assim, o âmago da nossa crítica é a apresentação dos debates de gênero na fonte indicada. Por certo, devido aos atuais conflitos midiáticos e até mesmo municipais a respeito da temática de gênero, esse assunto deve ser observado sobre a ótica do ensino de História e seu possível uso ou omissão/silenciamento no espaço escolar. Assim, desejamos por meio da escrita evidenciar que somente alicerçado num processo de racionalização que visa a formação da consciência histórica os indivíduos no espaço escolar poderão experienciar processos de ensino e aprendizagem que vivenciarão contidamente em sua vida prática.

Palavras-chave: Ensino de História. Gênero. Base Nacional Comum Curricular.

Introdução

Historicamente as disciplinas escolares como atualmente concebemos, organização de um conjunto de saberes iniciam seu processo de idealização como afirma Fonseca (2006, p. 25) somente durante o período da Idade Média. Assim, os suportes que tinham o interesse de manter o discurso do passado, além da manutenção de uma moral e sentimento de civilidade, foram largamente utilizados primeiramente no período da antiguidade através de outros suportes educacionais, como por exemplo, o teatro, a assembleia, a ágora e posteriormente pelo discurso religioso e bíblico no período medievo. A cientificidade da História também ocorre por um processo gradativo, pois segundo Jörn Rusen (2006, p.7) “ a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” Assim, a história era tida desde Sêneca como “*historia vitae magistra*” e somente no século XVIII é concebida como ciência fortemente fundamentada na sua gênese teórica e metodológica na

⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino e Aprendizagem

⁷ Graduando do curso de Arquivologia.

Europa, com influências do Historicismo alemão e dos escritos franceses de Langlois e Seignobos.

Sendo assim, a ciência histórica se consolida ao longo dos séculos, principalmente na Europa, entretanto, segundo Rüsen (2006, p.7) é a partir do século XIX que “os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, saber que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” Dessa forma, quando o ensino de História chega ao Brasil, o seu interesse inicial não é orientar os indivíduos de acordo com suas carências, ao contrário será devido a necessidade de uma História nacional, largamente difundida pelo espaço escolar, visto que durante muitos séculos a educação não era considerada uma política necessária em nosso território.

A fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1828 rapidamente surtira efeito na educação, como por exemplo, a criação do Colégio Dom Pedro II uma década posterior. Essa instituição escolar é criada no Brasil, como nos demonstra Manoel (2012, p. 145) visando a formação dos jovens da Corte e principalmente para prepara-los para manutenção do poder Imperial no país.

Nessa escrita nos destinamos a uma crítica da reestruturação do currículo expresso no documento conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pode demonstrar um breve esboço dos possíveis impactos na educação brasileira. Assim, arranjamos essa análise porque observamos alguns pontos no mínimo inquietantes a respeito de um dos nossos objetos de pesquisa, o debate de gênero, expresso na fonte. Dessa forma, optamos por demonstrar como o novo currículo pretende abordar a temática de gênero após a aprovação, além disso acreditamos que o currículo citando Silva (2009, p. 32) é um local de lutas sobre o social e o político e deve ser questionado para além das práticas pedagógicas.

Assim temos o propósito de evidenciar que as escolhas curriculares implementadas na base refletirão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente focando a didática da História, pois ela se apresenta como uma estrutura veiculada diretamente com o espaço escolar e relaciona-se intrinsecamente a História com as necessidades da vida prática dos alunos. Sendo assim, o objetivo da didática da História é o desenvolvimento da consciência

histórica, entretanto, o processo de experiência é necessário nesse percurso, desde que ele não seja ceifado do currículo.

Gênero e a Reforma Curricular

A nossa fonte de crítica possui diversas variantes, a primeira versão da BNCC começa a ser desenvolvida no ano de 2015 após o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base e posteriormente em outubro do mesmo ano por meio da Portaria 592 que instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta. Essa versão segundo o Ministério da Educação (MEC) receberia “contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas⁸” dessa forma, seria produzida coletivamente. Em março de 2016 a proposta é finalizada e divulgada⁹ para que ocorra novas discussões e aperfeiçoamento de diversas temáticas que poderiam sofrer alterações. Esse documento com 302 páginas é assinado por diversas instituições como por exemplo, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), Ministério da Educação (MEC) e o Governo Federal. E possui subdivisões entre as diversas áreas do conhecimento e os componentes curriculares correspondentes tanto para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

O ponto que vamos destacar é o debate de gênero proposto por essa primeira versão da BNCC e como esse tema foi desenvolvido atentando para a sua inclusão ou exclusão no ensino de História. Observamos nas primeiras páginas os princípios orientadores da BNCC (2016, p. 3) “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes”. A temática de gênero já aparece nesses princípios orientadores da base numa visão mais geral englobando outras diferenças sociais que os estudantes devem:

desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, **gênero**, condição física ou social, convicções ou credos. (BNCC, 2016, p.7) [grifo nosso]

⁸ Cronologia da base:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>> Acesso em: 03 de nov. 2017

⁹ Link da base: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#!/site/inicio>> Acesso em: 03 de nov. 2017

Desta forma, observamos que a temática de gênero aparece já no princípio como um relevante assunto a ser desenvolvido nos diferentes níveis escolares como a base propõe na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio. Entretanto, ao longo de sua leitura essa discussão está restrita a algumas disciplinas, como por exemplo, Artes, Educação Física, Biologia e Sociologia. O debate de gênero que poderia ser desenvolvido pela área da História é inexistente, o que demonstra que para os autores esse assunto não é componente curricular destinado aos professores de História pois a construção histórica deste tema é negligenciada. Consequentemente, não se possui o interesse conforme Colling e Tedeschi (2017, p. 295) “incluir as mulheres no processo histórico e no ensino de história”, porque “não significa apenas incluir metade da humanidade, mas democratizar a história”. Neste contexto de exclusão de um determinado gênero, as experiências e vivências, elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem como é demonstrado por Cardoso (2008, p. 18) não são proporcionados e, portanto, não se desenvolve um processo de autorreflexão.

Após uma breve apreciação da base fica evidente que a temática de gênero deve ser discutida pelo professor de Educação Física no Ensino Fundamental, pois ela aparece seis vezes como componente curricular obrigatório. Desta forma, o assunto da diferença de gênero deve ser debatido por esse profissional que segundo a BNCC (2016, p. 98) pode “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero[...]”. A historiadora Guacira Louro (2011, p.76) em seu livro *Gênero, Sexualidade e educação* já havia afirmado essa ocorrência no que ela denomina de “alfabetização corporal”: “[...] algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física”. Portanto, fica evidente, segundo a base, que o professor de Educação Física pode lidar com as práticas corporais sendo assim, fica encarregado desse assunto ou melhor está capacitado segundo Louro (2011, p. 76) para “alfabetização corporal”. Além disso, é delegado ao profissional trabalhar as relações igualitárias e as discriminações entre os gêneros, mas não indica as ferramentas necessárias.

O único ponto mais próximo que a área das Humanidades desenvolveria é o componente curricular da Sociologia no Ensino Médio, segundo a base cabe ao professor de sociologia no segundo ano do Ensino Médio desenvolver com os

estudantes os (2016, p. 300) “processos de formação de identidades políticas e culturais” mais especificamente “compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” e “problematizar a divisão de classe no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero”. Entretanto, a construção histórica envolvida na temática de gênero novamente fica excluída, assim o processo racional e de experiência desenvolvido pela didática da História não possui lugar.

Portanto, como demonstrado nessa breve análise da primeira versão da BNCC o debate de gênero e todas as problemáticas que envolvem esse tema não é obrigatoriedade do professor de História desenvolver em sala de aula. Consequentemente os alunos não compreenderiam a construção histórica sobre esse conceito e as diferenças percebidas entre os sexos e segundo Scott (1990, p. 86) “que gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Outro ponto significativo, é que somente no Ensino Médios essas discussões seriam realizadas e a Educação Básica e Fundamental não desenvolveriam essa problemática, o que se apresenta como um equívoco. O sentimento de alteridade perante os diferentes gêneros só poderá ser concebido em espaço escolar a partir de experiências que respondam as carências de orientação desses indivíduos, pois segundo Cerri (2010, p. 269) “ a possibilidade do conhecimento se dá desde que possamos ver ou experimentar de algum modo as coisas; o conhecimento é uma função da experiência”. Felizmente, essa versão não foi implementada e todos pontos negativos a respeito do assunto aqui abordado foram novamente para uma nova análise e discussão.

A segunda versão da BNCC fora construída após o lançamento e discussões da primeira e publicada¹⁰ ainda no ano de 2016, após diversas polêmicas envolvendo a retirada de conteúdos curriculares, como por exemplo, História Antiga e Medieval. Esse documento é assinado pelos mesmo entes responsáveis da anterior e se apresenta com o dobro de páginas e novas especificações por área.

O conceito gênero aparece primeiramente na etapa que está nomeada de *Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos*. Neste local está expresso os direitos que todo cidadão possui ao acesso d0a educação e

¹⁰ Link da base: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>> Acesso em: 03 de nov. 2017

[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades [...]. (BNCC, 2016, p. 34)

Embora esse documento seja maior apresenta basicamente os mesmos debates de a respeito da temática de gênero, concentrados na disciplina de Educação Física, Artes e Biologia. A área de Educação Física alarga seus componentes curriculares que deve compreender as diversas modalidades de atividades, como por exemplo, dança, ginástica, luta, teatro e esportes atentando para as diferenças de gênero no ambiente escolar. Como anteriormente observado, gênero continua sendo restrito ao profissional preparado para lidar com os elementos corporais. O olhar do professor dessa disciplina está envolvido com o corpo dos estudantes e aparentemente para esse documento gênero é um assunto somente corporal. Dessa forma, esses licenciados são os responsáveis pela discussão.

Diferentemente da versão anterior da BNCC, o Ensino Religioso no Ensino Fundamental deve discutir outras temáticas denominadas como (2016, p. 173) “Ideias e Prática Religiosas/ não Religiosas” que incluem “as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros”. Essa competência exigida na base seria uma pequena explanação das diferentes formas que o humano escolheu para viver em sociedade, diferenças essas culturais, políticas e de gênero. Somente no Ensino Médio na área das Ciências Humanas é proposto (2016, p. 628) “a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas)”. No processo educativo proposto por essa versão somente no Ensino Médio o aluno teria contato com essas construções históricas tidas como naturais e normais, que segundo Scott (1990, p. 87) “como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito”. Desta forma, o processo de consciência história que poderia ser desenvolvido a partir da experiência fica restrito a um momento o qual o estudante discutiria o assunto que fica acantonado nesta proposta, pois não é englobado em outras competências da área da História que poderiam fazer o estudante refletir.

O debate de gênero é praticamente negligenciado na educação brasileira e visto como um tema transversal quase desnecessário na área da História, porque novamente a disciplina que pretende discutir essa temática é a Sociologia que tem como meta tornar os estudantes, segundo a BNCC, (2016, p. 634) capazes de “articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e a formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos”. Uma meta bem pretenciosa, já que os debates serão bem limitados ao longo de todo Ensino Fundamental e Médio, e novamente visualizamos que o foco não está na construção histórica do conceito de gênero.

A terceira versão da BNCC¹¹ atenta mais para a área de História e o debate de gênero, o que é expresso por quatro momentos, um número significativo se comparada as versões anteriores. Evidentemente ele também permanece nas áreas de Artes, Educação Física e Biologia pois já se encontram consolidados deste a primeira versão. Além disso, apresenta como uma competência curricular geral se referindo ao aluno

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BNCC, 2017, p.19)

Esse novo documento deixa sob responsabilidade do professor de História no Ensino Médio (2017, p. 351) “promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero [...]”. Acreditamos que esse assunto a respeito do gênero e da diversidade não devem ficar restrito ao Ensino Médio, e sim espalhado por todos os níveis escolares porque pensar, discutir, escrever, falar sobre as relações de gênero junto com o ensino de história é uma tarefa urgentíssima. O ensino de História como definido por Cerri (2010, p. 270) “como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao

¹¹ Link da última versão da base: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> > Acesso em: 03 nov. 2017

tempo” auxiliando assim o processo de orientação, tentando assim evitar socialmente abusos em relação ao gênero ou a outras discriminações.

Um ponto significativo no componente curricular é a temática vinculada ao início da República no Brasil, afirmando que o aluno deve (2017, p. 379) “identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema”. Neste trecho visualizamos pela primeira vez uma indicação direta do ensino de História e o debate de gênero que deve ser promovido pelo professor de História, porém continua restrito a um conteúdo específico.

Conclusão

Deste modo, após essa breve análise sobre a BNCC comprovamos que a construção histórica que está enraizada no conceito de gênero é praticamente excluída do currículo e quase desnecessária ao professor de História. Porém, acreditamos que o ensino de História deve acionar essa discussão ao longo de todas as temáticas desenvolvidas na vida escolar do estudante, pois “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2001, p.93). Sendo assim, a escola como parte da sociedade também comporta essas diferenças de gênero, que na maioria das vezes são silenciadas/escondidas.

A frase citada por Cardoso (2008, p. 35) que o professor não deve ser simplesmente um reprodutor de conhecimentos criados no seio das universidades e sim um produtor, necessita inicialmente de um currículo minimamente estruturado de acordo com a realidade escolar e social do país, o que não se encontra na BNCC. Neste sentido a “bagagem” termo utilizado por Rocha (2013, p. 151), especificamente dos alunos e das suas vivências e cotidiano não são consideradas nessa reestruturação curricular, continuamos somente forçando uma história que tem que cabe na “bagagem” dos alunos. Além disso, acreditamos que esse negligenciamento da temática no ensino de História seja consequência do que Rüsen (2006, p. 15) corrobora afirmando que muitos assuntos foram delegados para a pedagogia, e não para a didática da História, assim formando-se uma lacuna entre o História e a vida cotidiana e prática dos indivíduos, especificamente dos alunos.

Em síntese, almejamos ter evidenciado que o ensino de História é drasticamente atingido por essa nova reformulação curricular expressos nos documentos da Base Nacional Comum Curricular. Um ensino de História que não se utiliza dos conhecimentos prévios dos alunos e nem pretender se aproximar do cotidiano dos mesmos não será mediador de procedimentos de aprendizagem.

Portanto, desejamos que o debate de gênero, assim como outros assuntos considerados polêmicos, como por exemplo, sexualidade, sejam incluídos e implementados de forma concisa e reflexiva no currículo e no espaço escolar. Dessa maneira, aspiramos um ensino de História que problematize juntamente com os alunos as diversas questões que cotidianamente se apresentam no convívio social dos indivíduos, somente assim, sentimentos como respeito, alteridade e empatia poderão surtir efeitos no ambiente escolar e em nossa sociedade.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Tradução André Telles – Rio de Janeiro: Zahar, 2001

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. Vol 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

COLLING, A.M; TEDESCHI, L.A. O Ensino de História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, v. n. p. 295-314, jan./jun. 2015 Disponível em: <> Acesso em: 05 de mai. 2017

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa, Org(s). **Corpo, gênero e sexualidade: Problematicando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Ed. FURG, 2006. p. 69-82

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História& Ensino de História**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 184 p.

MANOEL, Ivan. **O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme, Revista de humanidades**. V05, n.10, abr/jun 2004, p. 80 – 126. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/196/186>

ROCHA, Helenice. **Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História**. In SILVA, Cristiani Bereta da ; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1.ed., Curitiba: CRV, 2013, p.151 – 168

_____. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. SP. V.30, n.60, p.121-142, 2010. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf

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

SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em História: Igualdade de gênero e diversidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013 Disponível em: <<http://www.esforce.orr.br>>. Acesso em: 06 de set. 2017

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

Fontes

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 03 de nov. 2017

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 03 de nov. 2017

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 03 de nov. 2017

FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO: DIDÁTICA DA HISTÓRIA, TEORIA E PRÁTICA

Silvéria da Aparecida Ferreira – UNICENTRO
silveria_f@hotmail.com

Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO
geysog@gmail.com

Resumo: O texto apresentado é resultado da pesquisa de dissertação de mestrado em educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, elaborada durante os anos de 2016 e 2017, defendida em março de 2018. Analisamos os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos presenciais de licenciatura em História das sete universidades estaduais do Paraná, por meio da análise de conteúdo identificamos as concepções de Didática e aprendizagem presentes nos documentos norteadores à luz do referencial teórico da Didática da História, com destaque para a teoria de Jörn Rusen (2001) e dos desdobramentos da vertente teórica no Brasil com Rafael Saddi (2010), Luis Fernando Cerri (2004) e outros. Pudemos perceber que os currículos, embora devam atender as especificidades de cada contexto, são documentos muito parecidos e que muitas vezes correspondem apenas a uma carência burocrática, destoando seu potencial de planejamento e norte para a prática. Bem como, não apresentam preocupação com objetivos formadores próprios da ciência da história.

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo; Didática da História; História.

Introdução

Este artigo constitui-se em um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Formação inicial de licenciados em História e a Didática da História: análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares das universidades estaduais do Paraná* defendida e aprovada em março de 2018 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO.

Propomos, então, analisar o contexto atual e as continuidades históricas da formação de professores de História embasados no campo teórico da Didática da História, por meio dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de História (PPCH"s) das sete Universidades Estaduais do Paraná. Passamos por um processo de delimitação das fontes, já que essas instituições possuem cursos nas sedes e em diversas extensões e campus. Assim sendo, delimitamos que os PPCHs utilizados seriam os do curso mais antigo de cada instituição de Ensino Superior Estadual do Paraná. Como aponta o quadro 1.

Quadro 1: IES, localização do curso mais antigo, ano de implantação e ano dos PPCHs escolhidos:

Universidade	Cidade	Ano de Implantação do curso	Ano do PPCH
UEL	Londrina	1958	2010
UEM	Maringá	1967	2011
UENP	Jacarezinho	1960	2012
UEPG	Ponta Grossa	2002	2011
UNESPAR	Paranaguá	1960	2015
UNICENTRO	Guarapuava	1970	2011
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	1980	2015

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos PPCs das IES do Paraná e do Ministério da Educação, plataforma: E-mec: disponível em:< <http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Atualmente (2018) os Projetos Pedagógicos estão sendo reestruturados devido a Resolução nº 2 de julho de 2015 que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior. No entanto, nossa análise voltou-se aos documentos norteadores até 2017, antes de serem implantadas essas novas normativas.

Os Projetos Pedagógicos Curriculares são documentos obrigatórios que norteiam, ou deveriam nortear os cursos de graduação, no nosso caso, em História. Esses documentos, entendidos como fontes neste trabalho, são exigências presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, moldados e regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Procuramos identificar quais as concepções de didática e aprendizagem que permeiam os currículos. Dessa forma discutiremos o que é didática, o que seria uma Didática própria da ciência da História e de que forma está apresentada nos PPCHs.

Didática e Didática específica

Segundo Rüsen (2006) o século XVIII é marcado por uma escrita da história baseada na relação com a vida prática, já o processo de metodização da ciência da História no século XIX sinaliza a ruptura da escrita da história com elementos didáticos. A separação entre Didática da História e Ciência de referência resultou na aproximação da D.H. de campos externos, na qual incorporou noções da Didática

Geral e recrutou elementos da Pedagogia e da Psicologia da Educação. Diante do novo contexto e do espaço limitado – ou da falta dele – dentro da ciência da História, a Didática da História assume características gerais, passa a ser entendida como sinônimo de técnicas e métodos ligados ao ensino e aprendizagem escolar, com aspectos amplos sem especificidade e consagra-se enquanto “arte de ensinar”.

Assim, as concepções de didática que encontramos em parte da bibliografia e de documentos referentes às práticas educacionais, no século XIX e até meados do século XX, fazem menção a uma metodologia de ensino aplicada à escola; ao como fazer; a arte de ensinar; às técnicas; à transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido, todas as ciências teriam a mesma forma de ensinar, seguindo o mesmo modelo, com técnicas e “direções de aprendizagem” análogas, isso se encaixaria a todas de modo eficaz, só alteraria o “conteúdo”, o que se adapta, também, em se tratando de pesquisas acadêmicas que usam metodologias e técnicas, para o desenvolvimento de trabalhos. No entanto, o que algumas ciências já discutem há algum tempo, como a Matemática, por exemplo, é que há uma forma cognitiva específica para pensar matematicamente, biologicamente, ou, como defenderemos, uma forma de pensar historicamente¹².

O que se percebe é que “se a História escolar não é o objeto exclusivo da Didática da História [...], essa área de estudo não é pedagógica, mas histórica, ao contrário das representações mais comuns sobre ela no Brasil” (CARDOSO, 2008, p.166). Desse modo, nossa análise propõe, de forma específica, ampliar esse horizonte e contribuir para pensar a didática como uma dimensão da ciência da História.

Posto isto, no que diz respeito à Didática da História, Rüsen (2006, p.08) pontua como é concebida em seu padrão até então colocado como uma “ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2006, p. 8), apoiada na perspectiva de transferir conhecimento. Embora a Didática seja “da História” nada

¹² No caso da História, temos o campo da Educação Histórica que trabalha com a ideia de cognição histórica situada na ciência da História. Ou seja, uma forma de pensar baseada em pressupostos da ciência da história, que dá nova roupagem à aprendizagem histórica. No texto *A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino* os autores Geyso Dongley Germinari e Marcos Roberto Barbosa discorrem sobre o tema. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/13325/12649>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

tem a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina, ou com a própria ciência histórica.

A proposição de que a Didática da História é sinônimo de metodologias e técnicas que auxiliam na transposição didática acentuou a dicotomia entre teoria e prática, tornando-as categorias opostas e hierarquicamente diferenciadas: a primeira hegemônica – detentora do saber científico – e a segunda como campo de aplicação que deve facilitar o conhecimento produzido na academia para que seja aprendido nas instituições de ensino pelos professores e alunos.

Essa forma de conceber a Didática da História estabeleceu, ainda, relações assimétricas entre os profissionais formados em História, ou seja, o Pesquisador e o Professor – o bacharel e o licenciado, além de colocar em campos opostos a Teoria e a Prática.

Propondo pensar por outro ângulo. Nos últimos anos vêm ocorrendo algumas tentativas de buscar a especificidade da Didática da História, tema recorrente em muitas pesquisas, contudo, não desmerecemos de forma alguma a Didática em termos amplos e gerais, pois compreendemos que as técnicas metodológicas são necessárias, mas condicionar o entendimento a essa forma fixa nos conduz a sérios problemas, pois “limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de disciplina” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Entendemos que a Didática da História pode ser mais ampla e não restrita ao espaço escolar, como predominantemente se pensa no Brasil. Na Alemanha, onde essa discussão é mais antiga, a forma comum de pensar a Didática da História imperou durante muito tempo, e foi questionada por volta de 1960. No Brasil, o debate acerca dessa temática inicia a partir da década de 1990, mas com argumentos diferenciados.

Diferentemente da Didática da Educação que tem características mais amplas, com conceitos oriundos de ciências como a Pedagogia e a Psicologia, a Didática da História constitui-se como campo de reflexão vasto e profícuo, possui suas próprias concepções acerca do ensino e da aprendizagem, baseadas na epistemologia da própria ciência. Nessa proposta de origem alemã, a Didática da História dialoga diretamente com a Teoria e com a Filosofia da História, relacionando-se com a práxis, ou seja, a ciência da História advém das carências geradas pelas vivências e relações humanas. Interpretando o passado, a História teria pretensão de

compreender a realidade e a partir desse processo situar e orientar os sujeitos (RÜSEN, 2001).

A mudança de paradigma deu-se na Alemanha por carências de orientação dos sujeitos e pela necessidade de historiadores escreverem História com sentido e função para a vida. Da mesma forma, como resposta às carências do nosso tempo, buscar-se-ia a partir de finais da década de 1990 e início dos anos 2000 no Brasil, articulações com a Didática da História nos moldes alemães. As concepções sobre a noção de Didática da História estão longe de serem homogêneas, evidencia-se isso na produção alemã e Brasileira (SADDI, 2014).

Segundo Rüsen (2001) há uma diferença qualitativa entre o ensinar e aprender história nas instituições de ensino, como na escola, na universidade e, também, em todos os “processos de aprendizagem no âmbito da formação histórica” (RÜSEN, 2001, p.51), visto que, a Didática da História analisa os usos públicos do conhecimento histórico, para além do ensino formal. Torna-se necessária uma disciplina na História que trate especificamente do ensino-aprendizagem, sendo essa a Didática da História (RÜSEN, 2001, p.51).

Rüsen (2001) defende por meio da Didática da História que a teoria da história deve exercer a função de orientação para a vida prática, pois responde às carências temporais dos sujeitos gerando aprendizagem histórica, e é essa a função da subdisciplina Didática da História¹³, compreender os processos de aprendizagem do conhecimento histórico nos mais diversos âmbitos sociais em que se apresenta. Neste sentido, buscamos na análise dos PPCHs compreender como a Didática da História e conseqüentemente a aprendizagem são concebidas e qual é o trato dado a essa disciplina.

Didáticas nos PPCH'S

A disciplina de Didática seja ela geral ou específica não é objetivamente obrigatória, mas foi indicada pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº1 de 18 de fevereiro de 2002, no Art. 5º, o qual estabelece que os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura devem levar em conta: “IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado

¹³ A Didática da História não tem apenas uma conceitualização, se quer o seu “lugar” é motivo de consenso entre historiadores, inclusive brasileiros. Saddi (2014) defende que a D.H. é uma subdisciplina da História, enquanto Cerri (2017) afirma que a D.H é um campo de fronteira da pesquisa histórica, que está entre a História e a Educação, por exemplo.

com suas didáticas específicas” (BRASIL, 2002, p.02), além de ser entendida como parte da formação pedagógica, obrigatória nas licenciaturas.

Cada curso tem autonomia para direcionar os objetivos, metas e estrutura da disciplina conforme a área, tendendo para Didática Geral ou específica. Nesse sentido, no ato da elaboração dos PPCs dos cursos de História os professores que o fazem direcionam a disciplina para o caminho do qual compactuam, há uma intencionalidade na escolha dos pressupostos de todas as disciplinas, sejam relacionados ao aporte teórico, afinidade, ou ainda, em alguns casos, como a Didática, por ser ministrada muitas vezes por professores externos aos departamentos de História.

No caso das nossas fontes de pesquisa, a partir das informações delas obtidas, a disciplina de Didática apresenta-se com nomenclaturas diferentes:

Quadro 2: Nomenclaturas das disciplinas

Nomenclatura	PPCH das IES
Didática	PPCHs - UEPG e UNIOESTE
Didática Geral	PPCH - UNESPAR
Didática da História	PPCH - UEL
Didática do Ensino de História	PPCHs - UEM e UENP
Didática para o Ensino de História	PPCH - UNICENTRO

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Projetos Pedagógicos Curriculares de História das Universidades Estaduais do Paraná.

As disciplinas que concentram maior carga horária estão nos cursos da UENP (144h) e UNICENTRO (102h) que são ofertadas anualmente, já as outras IES ofertam na modalidade semestral (60hs e 68hs).

A Didática da História tem como objeto a aprendizagem histórica, dessa forma, permite que nosso olhar se amplie para além das disciplinas de Didática apresentadas nos currículos dos cursos. Assim, a análise das concepções de Didática e de aprendizagem apresentadas no todo dos PPCH's são entendidas como caminhos para relação teoria e prática.

A aprendizagem histórica é um processo de operações mentais e cognitivas que pode ser determinada no currículo e possui três dimensões: interpretação, experiência e orientação (RÜSEN, 2012). Isso significa que a aprendizagem histórica se dá a partir da relação temporal que os indivíduos efetuam, sendo assim é preciso interpretar (presente) o passado por meio das experiências vividas e

projetar o futuro em forma de orientação existencial para a vida prática. Isso seria um ganho, um aperfeiçoamento da aprendizagem que reflete enquanto consciência histórica para os sujeitos. O termo “aprendizagem histórica” não é por acaso, configura-se em uma forma particular de se relacionar com as temporalidades, portanto, há diversas outras formas de aprendizagens.

Atentamos para as definições de aprendizagem nos currículos. A palavra “aprendizagem” aparece em alguns PPCH’s associada a questões de avaliação e técnicas de ensino, como algo dado, naturalizado, sem problematização, como em: “as verificações de aprendizagem na forma não escrita devem, obrigatoriamente, utilizar registros adequados que possibilitem a instauração de processos de revisão” (PPCH da UEL, 2010). Se não a única, uma das únicas vezes em que o documento cita “aprendizagem”.

Podemos notar que a aprendizagem é algo entendido como fixo, dado e não conceitualizada. A partir do todo do PPC entendemos que os formandos devem aprender conteúdos historiográficos, técnicas de “transmissão”, técnicas de pesquisa; enfim, não há uma caracterização clara que permita entender o que os professores que elaboraram o currículo compreendem por aprendizagem, mas percebe-se que se aproxima da visão historicamente construída de que aprendizagem está ligada a assimilação de formas e conteúdos.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico da UEL menciona a aprendizagem nas disciplinas específicas do ensino, que muitas vezes são ministradas por professores de outros departamentos. As disciplinas de conteúdo, conhecidas como teóricas, embora tenham a obrigação de inserir prática de ensino e, portanto, abordar a temática da aprendizagem, não citam na sucinta ementa encontrada no PPC, nada relacionado ao ensino-aprendizagem.

Outras disciplinas que aparecem citando algo relacionado à ideia de aprendizagem são os tópicos especiais em “Ensino de História”, mas a perspectiva comum gira em torno da produção de material e de recursos didáticos para o ensino de história. Embora uma das primeiras diretrizes (Art.3) do PPCH da UEL (2010) traga a noção de que “indissociabilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática, na formação do profissional docente de História é o princípio básico do curso” (PPCH-UEL, 2010, p.2), não é essa compreensão que se apresenta na análise das disciplinas, já que apresentam as disciplinas teóricas, de conteúdo, como “História

da América”, por exemplo, e depois oferecem enquanto tópicos especiais, Ensino de “História da América”.

Podemos perceber que há um esforço de “didatização” dos conteúdos teóricos para que esses possam ser “ensinados”, ou seja, os futuros docentes precisam ser habilitados para transformarem o “saber sábio” em “saber ensinável”. A noção de aprendizagem impressa nesse currículo oscila, mas o que se sobrepõe não é uma forma de aprender especificamente histórica, mas ligada a outras ciências como a psicologia, ou, didática geral que propõe a instrumentalização do ensino-aprendizagem.

Na maioria dos Projetos Pedagógicos analisados a aprendizagem tornou-se sinônimo daquilo que acontece associado ao ensino na educação básica ou superior. Como não há uma definição do que entendem por aprendizagem, percebemos que ocorre uma naturalização do termo, que faz com que a aprendizagem entendida como “ideal” seja referenciada a partir do que é assimilado de conteúdos no contexto da educação formal.

No entanto, o PPCH da UNESPAR (2015, p.10) define dois objetivos finais do curso, o primeiro “[...] a aprendizagem adequada aos alunos, que os possa preparar para a vida, incluindo aí o mercado de trabalho” e o segundo “[...] a produção crítica e criativa de conhecimento, que é a razão instrumental; neste caso, a aprendizagem do professor torna-se perspectiva estratégica, por ser o expediente central da qualidade da formação dos alunos” e propõe certa conceitualização de como os professores que fundam o currículo entendem o conceito de aprendizagem.

Assim, afasta-se da noção tradicional de que a aprendizagem é um processo metodológico, um elemento técnico, e aproxima-se da perspectiva de que a aprendizagem necessita ser pensada, problematizada e que é um processo cognitivo intrínseco ao ser humano, haja vista que é representada por todo ganho, aquisição, experiência, toda sofisticação na relação temporal. Embora não se posicione claramente nesse sentido, o PPC aponta a função da aprendizagem proposta no curso, “considera-se que, a aprendizagem mais significativa é aquela que se volta para a busca da prática da cidadania” uma cidadania “mediada pelo manejo crítico e criativo do conhecimento” (PPCH da UNESPAR, 2015, p.13-14).

É possível perceber vários momentos em que o PPCH da UNESPAR menciona uma teoria moderna da aprendizagem, embora não esteja claro quais são os pressupostos dessa perspectiva, colocam em “xeque” teorias e didáticas

reprodutivistas que não desenvolvam a aprendizagem no sentido de aprimoramento de saberes que contribuam para tornar o historiador, professor e cidadão que atua e transforma a realidade em que vive.

Já no que se refere a Didática da História o Projeto Pedagógico da UEL apresenta a disciplina de Didática da História ofertada pelo DEHIS, portanto, com professor da área de História. A disciplina assim está definida na ementa:

Didática da História: Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento. Dimensões da Didática da História. História do Ensino de História (PPCH da UEL, 2010, p.14).

O PPC do Curso de História da UEM define a disciplina de didática como:

DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA: Análise de temas e problemas relacionados ao estudo da didática aplicada no ensino de História. Objetivos: Relacionar opções teóricas e decisões didático-pedagógicas na elaboração de planos de estratégias para o processo ensino-aprendizagem de História e avaliação dos mesmos, bem como proporcionar a reflexão sobre critérios de seleção e uso dos livros didáticos (PPCH da UEM 2011, p. 4).

As noções impressas acima, dos PPC's da UEL e UEM, demonstram que a concepção de Didática da História está ligada a questões gerais, nada tem de absolutamente histórico. A Didática da História serve para “mediar” o conhecimento, ou seja, trabalha com a ideia de transportar para os alunos conhecimento acadêmico facilitado. A Didática é na nomenclatura “da História”, mas está muito mais ligada a uma noção ampla de didática geral, do que da própria disciplina.

Já o PPCH da UNESPAR possui duas formas de abordagem da Didática, uma é a didática geral, colocada inclusive com essa nomenclatura, e outra é a Didática da História, que é citada na disciplina de Prática de Ensino.

Didática Geral: Noções Fundamentais. Pedagogia e Didática. A Aprendizagem e o Ensino. Fundamentos Filosóficos da Educação. Formação Para o Magistério. Fundamentação Científica da Técnica Pedagógica. Seleção e Organização de Conteúdos. Procedimentos de Ensino. Recursos Auxiliares de Ensino. Avaliação. Planejamento (PPCH da UNESPAR, 2015, p. 29).

Práticas Pedagógicas I: Cultura, escola e ensino. Teoria e didática da história. Sociologia do currículo e ensino da História no Brasil. Educação história e formação da consciência história. Educação histórica e a formação da identidade. Educação histórica na perspectiva do novo humanismo. Metodologias do ensino da História (PPCH da UNESPAR, 2015, p.25).

O Projeto da UNESPAR demonstra a visão de que ambas as didáticas, ou seja, tanto a geral quanto a da História coexistem, e que cada uma está dentro de uma especificidade. A didática geral, citada acima, traz pressupostos ligados às necessidades de organização do trabalho pedagógico, seria a instrumentalização do trabalho com o ensino. Assim, essa disciplina serve para auxiliar os discentes na produção e compreensão dos elementos que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar para gerar aprendizagem nos alunos, no entanto, essa aprendizagem não precisa balizar-se em pressupostos da própria ciência da História, pois não é clara essa exigência. Assim, qualquer ciência pode usar essa mesma disciplina, apenas alterar os conteúdos e colocar em prática com as mesmas “técnicas de ensino”. É preciso de um cuidado para que essas técnicas não contribuam apenas para reproduzir conteúdos na escola.

Já a Disciplina de práticas Pedagógicas, que contempla uma “Didática da História”, parece caminhar mais próxima da noção teórica de Didática da História, na qual se pretende formar numa perspectiva humanista e para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, que nada mais é do que interpretar as experiências vividas projetando o futuro, o que corresponde à uma forma de aprendizagem.

O currículo da UEPG apresenta uma ementa ligada à ideia de Didática da Educação, a concepção destaca que o lugar da Didática é na escola, portanto, voltada ao planejamento da aula, às técnicas que podem contribuir para o ensino-aprendizagem na Educação Básica. No entanto, em outros momentos do currículo, a “reflexão didática” é colocada como necessária em todas as disciplinas, principalmente em relação a legislação que obriga a Prática de Ensino como componente curricular.

A concepção do PPCH da UNICENTRO e da UNIOESTE são parecidas quanto a compreensão de Didática, apresentam-na atrelada à questão metodológica de ensino. Concepções de Didática que não são da História, atreladas à didática da educação e/ou geral. O PPCH da UNIOESTE frisa, inclusive, a “interdisciplinaridade conforme as várias tendências pedagógicas”, ou seja, Didática tem relação com questões pedagógicas, de cunho prático, não teórico e nem teorizável a partir da teoria da História, por exemplo, demonstrando que não se contempla a dimensão didática da História.

Encontramos uma visão de Didática da História que se diferencia das demais no Projeto Pedagógico Curricular da UENP, que afirma:

Didática para o ensino de História: Ementa: A possibilidade de desenvolvimento, durante a escolarização básica, de estruturas históricas úteis para se orientar no tempo. O processo de construção do conhecimento histórico com estudantes do ensino básico. As pesquisas sobre o pensamento histórico dos estudantes. Estruturações curriculares do Ensino de História e seus objetivos. A seleção de conteúdos e a relação com a história acadêmica. Formação de identidade, cidadania e a inserção do ensino de História no mundo contemporâneo (PPCH da UENP, 2012, p.20).

Essa visão em um currículo é relativamente nova, esse documento foi aprovado em 2012. Dessa forma, a perspectiva adotada na ementa da disciplina de didática para o Ensino de História do PPC da UENP vai ao encontro da reflexão proposta neste trabalho, da qual o pensamento cognitivo dos alunos deve ser compreendido e potencializado no ensino superior a partir do contato direto com História-ciência, para que seja capaz de estabelecer relações temporais entre passado, presente e futuro com o intuito de orientar-se existencialmente.

Considerações finais

Apresentamos um recorte, portanto esse texto não dá conta em poucas páginas de tratar especificamente e detalhadamente de cada PPCH, mas procuramos apresentar algumas discussões sobre a aprendizagem e Didática da História, com a consciência de que muitas outras interpretações do assunto e sobre as fontes podem existir.

Diante dos elementos tratados nesse texto é possível afirmar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos têm, na maioria dos casos, representado apenas um aparato burocrático, que é renovado ao longo dos anos, excluindo e incluindo exigências, mas sem problematização dos objetivos formadores dos cursos, nesse caso de História das IES estaduais do Paraná.

Esses documentos são muito parecidos, no entanto deveriam atender as especificidades de cada contexto (social, cultural, econômico, político). Mas poucos elementos singularizam e mostram as peculiaridades do local no qual o curso atua.

No que se trata da didática da História e da Aprendizagem é possível afirmar que na maioria a concepção dominante de didática está ligada aos pressupostos da Didática geral de instrumentalização e técnicas de ensino, com algumas singularidades que esboçam uma relação didática da teoria da história com a prática, caso da UNESPAR e da UENP. O que ao nosso crivo é extremamente

importante, já que demonstra um avanço de discussão e uma preocupação com os objetivos de formação especificamente históricos.

Ao corroborar com a visão teórica da Didática da História, compreendemos que não basta formar historiadores/professores de história para a cidadania é preciso forma-los para que compreendam o mundo a sua volta, que saiba pensar historicamente e isso significa que o formado deve estar capacitado a relacionar teoria e prática, interpretar o passado a partir das experiências temporais, entender criticamente o contexto em que está inserido e concretizar seu agir balizado nas perspectivas de futuro. Nesse sentido, para além de formar para o mercado de trabalho, o curso de licenciatura em História deve formar para a vida prática, para o exercício consciente da cidadania.

Referências:

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> > Acesso: 31 de janeiro de 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf> > Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 01, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (*) (**) (***). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf > Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História** 28.55, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: WA editores, p. 172-3, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, UEPG, Ponta Grossa – PR. v.1, n.2, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, UEL, Londrina, v.16, n.1, p.61-80, 2010.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/11071/1/DID%C3%81TICA%20DA%20HIST%C3%93RIA%20NA%20ALEMANHA%20E%20NO%20BRASIL.pdf>> Acesso em: 11 de março de 2017.

Fontes - Projetos Pedagógicos dos Cursos:

UEL/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina, UEL. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>> Acesso em 09/01/2018.

UEM/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Maringá, 2011. Disponível em: < <http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/historia-matutino-noturno>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UENP/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, UENP. Campus Jacarezinho, Paraná – (2013). Disponível em:< <https://www.uenp.edu.br/historia>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UEPG/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Ponta Grossa, 2011. Disponível em:< <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/index.html>>Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UNESPAR/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Paranaguá, 2015. Disponível em <<http://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/historia/estrutura-hist/matriz-curricular>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UNICENTRO/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO. Guarapuava, 2011. Disponível em:< <http://sites.unicentro.br/wp/historia/files/2012/06/PPP-HISTRIA-2011-Versao-Final.pdf>> Acesso em 09 de janeiro de 2018

UNIOESTE/PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Campus Marechal Cândido Rondon, Paraná – (2015). UNIOESTE: Disponível em:<<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1932013-Cepe.pdf>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

Ano de implantação dos cursos disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS MOBILIZADAS POR FILMES NO ENSINO MÉDIO

*Janete Cristiane Jarczeski - FURG¹⁴
janetecj@hotmail.com*

*Julia Silveira Matos - FURG¹⁵
Jul_matos@hotmail.com*

Resumo: O presente texto relata o projeto de pesquisa, o qual objetiva analisar e compreender como os jovens estudantes nas aulas de história, constroem seus conceitos e aprendizagens históricas, mobilizados por filmes. É definida pela problemática: Os filmes possibilitam a construção de conceitos históricos no processo da cognição histórica? E ainda: Quais aprendizagens e conceitos são mobilizados pelos filmes? Realizaremos a pesquisa no espaço onde atuamos como professora de história, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio da E. E. E. Médio Silva Gama, Cassino, Rio Grande, RS. Destacamos como relevante para a pesquisa a fundamentação nas discussões sobre a imbricação entre cinema e história. Buscamos parte do referencial teórico em autores da educação histórica, fundamentando que os conceitos históricos construídos ao longo da vida mobilizam a consciência histórica de cada pessoa. Entendemos como relevante a reflexão dos estudantes a partir de fontes com diferentes e divergentes perspectivas, para que possam analisar e perceber as intencionalidades apresentadas e a partir desse exercício pedagógico elaborem e deem significado aos seus conceitos e aprendizagens. A análise dos conceitos construídos pelos estudantes será realizada de forma qualitativa através da observação de suas narrativas escritas.

Palavras-Chaves: Aprendizagem histórica. Filmes. Educação histórica.

Introdução:

Ao ingressarmos no Mestrado Profissional em História do PPGH da Universidade Federal do Rio Grande, RS, no ano de 2018, uma motivação instigadora se referia à oferta da linha de pesquisa no ensino de história. Enquanto docente desse componente curricular na rede pública estadual, a questão da compreensão do processo de ensino e aprendizagem em história nos levou a (re)pensar a prática pedagógica histórica dialogando com a teoria da educação histórica, no intuito de argüir e compreender sobre o processo da cognição de conceitos históricos.

Na oportunidade, elegemos a mobilização de filmes e fontes multiperspectivadas para análise dos processos de aprendizagem dos estudantes,

¹⁴ Mestranda do PPGH – Furg; professora de História da rede pública estadual do RS.

¹⁵ Professora Doutora do PPGH - Furg

considerando que essa prática acompanha nosso fazer pedagógico em sala de aula, há mais de duas décadas. Esse recorte que daremos em nossa prática pedagógica histórica, não é uma mera decisão para cumprir uma exigência na realização do projeto de pesquisa. É sim, uma reflexão fundamentada em vários anos de experiência docente e de (re)significações empíricas, vislumbrando para o momento da realização da pesquisa, oportunidade na qual nossa compreensão do processo ultrapassará observações cotidianas e limitações teóricas, para alcançar um patamar de análise reflexivo, teórico e metodológico. A realização dessa pesquisa busca contribuir dessa forma, para a compreensão de conceitos históricos na cognição histórica.

Diante da proposta de investigação, partimos para a busca e conhecimento de estudos e experiências publicadas sobre o reconhecimento favorável na utilização de filmes nas aulas de história, tanto para momentos de ilustração ou mesmo como estratégia de motivação para temáticas e conteúdos escolares. Nossa proposta para essa pesquisa está centrada na mobilização da aprendizagem histórica possível através dos filmes nas aulas de história. Ou definida pela problemática: Os filmes possibilitam a construção de conceitos históricos no processo da cognição histórica? E ainda: Quais as aprendizagens e os conceitos são mobilizados pelos filmes? Para tanto, serão propostas aos estudantes atividades de análise, reflexão, debate e compreensão fílmica para além da tradicional mensagem que a obra objetiva comunicar. Pretendemos possibilitar aos estudantes situações nas quais confrontem os conceitos apresentados nos filmes, ou mesmo por eles silenciados, através da observação da própria obra fílmica e também da análise de fontes multiperspectivadas.

A pesquisa visa analisar as aprendizagens relativas ao conhecimento histórico mobilizando a experiência pedagógica histórica através de filmes e de documentos multiperspectivados. Como princípio teórico, partimos do conceito proposto por Jörn Rüsen (2014) de que a consciência histórica é uma condição inerente a todas as pessoas, em processos permanentes de aprendizagem e mobilização de seus conhecimentos, traduzidos na resolução dos problemas na vida prática.

Realizaremos a pesquisa no espaço onde atuamos como professora de história, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio da E. E. E. Médio Silva Gama no Cassino, Rio Grande, RS. Essa situação nos inspira à responsabilidade em realizar o trabalho de forma sistematizada, propondo um diálogo aprofundado

entre nossa prática e aportes teóricos da educação histórica. Destacamos aqui a convicção pedagógica que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” (FREIRE, 2004, p. 29)

O ensino de história e a cognição histórica mobilizada por filmes

Enquanto professoras/pesquisadoras procuramos organizar a prática educativa a partir do que poderá ter significado para os estudantes, aliando a essa estratégia o conhecimento histórico através das temáticas trabalhadas como potencializadoras para a construção da aprendizagem histórica e da mobilização da consciência histórica. Entendemos a escola como um lugar de construção de aprendizagens e, também, um espaço de múltiplas manifestações de culturas históricas. Portanto, a escola deve assumir o paradigma de tornar significativo o conhecimento histórico aos estudantes, para que dessa forma, eles entrelaçam relações com aquilo que trazem de sua cultura histórica e dialoguem com os conteúdos históricos escolares, contribuindo assim para a mobilização dos mesmos na vida prática, entendida essa ação como a manifestação da consciência histórica. Caso não haja sentido histórico na prática educativa escolar para os mesmos, ou se percebido como desconexo ou simplesmente como uma mera transposição da didática tradicional, onde os conteúdos prontos e sacramentados são adaptados à idade/ano, estará, dessa forma, comprometida a possibilidade de construção da aprendizagem para que esta se traduza como significativa para a orientação prática da vida.

Essa bagagem histórica e cultural dos estudantes é traduzida a partir de uma grande produção cultural sobre a história existente na sociedade atual. O destaque ao passado é representado e apresentado em publicações impressas ou não, documentários, séries, filmes, fotografias, etc., tudo voltado para despertar e atrair o desejo de consumo. Diante de tal constatação acerca desses produtos culturais, em especial destaque aos filmes no cotidiano dos jovens do ensino médio, está o interesse pela problemática que nos propomos. Ou seja, analisar e compreender como os jovens estudantes nas aulas de história, constroem seus conceitos e aprendizagens históricas, mobilizados por filmes.

Entre os docentes é também recorrente a preocupação no sentido de despertar nos estudantes o desejo e o gosto pela aprendizagem histórica escolar. Já que para além dos conteúdos e temáticas abordadas pela escola, eles dispõem de várias alternativas de representação do passado, constituídos enquanto produtos culturais,

criados ou ofertados pela sociedade. Esses, muitas vezes, acabam sendo a referência histórica de aprendizagem para determinados grupos, pois oferecem uma linguagem acessível e atrativa a essa demanda. A questão que se coloca é que em determinadas situações, acabam sendo a única ou a mais influente referência de aprendizagem e conceitos. Essas representações históricas e conceituais, inseridas nos produtos culturais do universo dos estudantes, podem ser potencializados como fonte de aprendizagem na escola, assim como destaca a autora a seguir:

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. [...] Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. (FONSECA, 2005, p. 163)

Diante disso entendemos que cabe à escola atentar-se para essa situação e construir alternativas de sensibilização e diálogo entre a bagagem histórica e cultural dos estudantes, com a abordagem histórica escolar. Dessa forma, entendemos o filme enquanto um produto cultural presente no cotidiano dos estudantes do ensino médio e promotores de intencionalidades e conceitos, assumindo a pertinência para o debate, análise e desvelamento dos mesmos nas aulas de história, conceito expresso nas palavras do autor:

Isso significa que o historiador ou o analista da fonte documental cinematográfica sempre poderá almejar enxergar por trás de um filme algo da sociedade que o produziu e poderá analisar a fonte fílmica como um produto complexo que se vê potencializado pelo fato de que, para ela, confluem diversos tipos de linguagens e materiais discursivos denunciadores de uma época, de caminhos culturais específicos, de agentes sociais diversos, de relações de poder bem-definidas, de visões de mundo multidiversificadas. (BARROS, 2012, p. 72)

Em consonância com o autor, reconhecemos o filme como uma fonte de estudo possível de ser analisada e compreendida como uma possibilidade de representação das experiências humanas, logo uma fonte histórica possível de mobilização de aprendizagens históricas.

Destacamos como relevante para nosso projeto de pesquisa a fundamentação relativas às discussões sobre a imbricação entre cinema e história a partir de autores como Marc Ferro, Robert Rosenstone, Jorge Nóvoa e José Barros,

entendendo a experiência fílmica como mais abrangente do que apenas uma vivência individual. Reconhecemos nela, em consonância com esses autores, uma função formativa social promovida através da linguagem visual e dos processos de identificação e reconhecimento construídos pelas simbologias e representações desses produtos culturais, perceptíveis tanto pela ótica individual como pela coletiva. Para tanto, entre os autores citados, destacamos uma de suas contribuições, a qual nos incita a refletir:

O problema consiste em se perguntar se o cinema e a televisão modificam, ou não, nossa visão da História, entendendo-se que o objeto da História não é apenas o conhecimento dos fenômenos passados, mas igualmente a análise dos elos que unem o passado ao presente, a busca de continuidades, de rupturas. (FERRO, 2010, p. 175)

Assim como o autor em destaque, compreendemos o universo cinematográfico e fílmico como manifestação de contexto e linguagem própria, ou seja, expressão da sétima arte, ao mesmo tempo em que reconhecemos nos filmes a possibilidade de mobilizar a aprendizagem histórica.

Alinhado à discussão precursorizada por Ferro (2010), em relação a cinema-história, encontramos também em Nóvoa (2009), a relevância para o reconhecimento dos “produtos humanos e sociais”, entre eles o cinema, enquanto “objeto-problema na história”. Expresso nas palavras do autor:

Uma constatação se impõe imediatamente: os desenhos, as pinturas, as fotografias, o cinema, as linguagens, as tecnologias, podem ser apenas objetos de estudo dos “especialistas”, enquanto campo específico daqueles que os estudam já numa tradição. Mas aqueles que não são especialistas têm o direito de realizar pesquisas sobre produtos humanos e sociais que, inevitavelmente, não são unicamente objetos de coleção e de admiração estética. (NÓVOA, 2009, p. 163)

Relacionando as considerações acima com o intuito de nossa pesquisa, entendemos que a experiência docente que desenvolvemos considera como relevante as vivências e manifestações culturais dos estudantes, uma vez que é perceptível o universo da imagem como inerente à vida cotidiana deles, independente do espaço escolar. Assistir filmes faz parte de seu universo cultural, sendo dessa forma um dos articuladores de conceitos e formadores de conhecimentos. Apontamos, diante disso, que a escola pode aproximar-se dessas experiências, no sentido do desvelamento dialógico crítico em face à realidade

cultural apresentada pelo universo fílmico, aqui em destaque nessa pesquisa. Assim como Nóvoa (2012) também nos chama à reflexão:

Quando o historiador passou a observar o filme para além de fonte de prazer estético e de divertimento, rapidamente ele o percebeu como agente transformador da história e como registro histórico. Nesse momento, tornou-se inevitável a cunhagem do binômio cinema-história. (NÓVOA, 2012, p. 33)

Em consonância com as ideias de Nóvoa (2012), a proposta em mobilizar a aprendizagem através de filmes, é ir além da motivação inicial por alguma temática histórica em sala de aula, lançando mão em assistir um filme. Ou mesmo, centrar-se na mensagem que o filme tenciona. Mas, é compreendê-lo em seu contexto de produção e sua intencionalidade enquanto produto cultural, como uma possibilidade de representação e interpretação do passado.

Em *Propostas Pedagógicas para o uso de filmes*, Circe Bittencourt (2008), aponta estratégias e observações pedagógicas que o professor deve ter ao elaborar sua proposta metodológica para o trabalho com filmes nas aulas de história, prática essa que objetiva a aprendizagem histórica e a análise do seu produto: as verdades históricas. Destaca-se a seguir, como possibilidade metodológica para o desenvolvimento da pesquisa desse projeto a estratégia inspirada nesta autora: 1º) escolher o filme levando em conta as preferências e experiências do espectador; 2º) refletir com os estudantes sobre o que assistem visando prepará-los para análise crítica dos filmes; 3º) realizar questionamentos que instiguem os estudantes a refletirem sobre o que é apresentado nas imagens e o que realmente o espectador capta ou é levado a isso; 4º) indagar sobre questões que levem a um entendimento desde o pensar até o produzir e exibir os filmes; 5º) a análise do filme assistido, enquanto “leitura interna – conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo que decorre a história narrada, etc.” e “produção do filme (ficha técnica)” até a “análise do contexto externo do filme: ano, país (...)” (BITTENCOURT, 2008, p. 376).

Conforme indicado pela autora supracitada, pretendemos planejar e desenvolver as atividades fílmicas com os estudantes, observando os passos por ela destacados como relevantes.

A educação histórica como princípio norteador dessa pesquisa

É inerente ao ser humano a necessidade em atribuir sentido ao seu tempo e experiências, bem como procurar evidências de outros tempos ancestrais remotos para compreendê-los, no intuito de (re)significar conceitos e vivências atuais. Assim, como afirmado pelo historador Fernando Cerri (2011):

Mas o pressuposto que mais os interessa diretamente nesse momento é o de que, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado e suas projeções de futuro são tudo o que está à disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação. A criação e mesmo a reprodução são possíveis como recriação do que já existiu: o totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível. (CERRI, 2011, p. 21)

Em consonância como as ideias do autor sobre os processos de significação do passado, a educação histórica, através da discussão da consciência histórica, nos proporciona dialogar e analisar sobre os processos de cognição histórica. A busca pelo aprofundamento teórico sobre a ligação entre consciência histórica e o processo de ensino de história, tem-nos instigado no sentido de articular a compreensão da construção dos processos cognitivos históricos mobilizados por filmes e fontes históricas multiperspectivadas.

Diante de tal intencionalidade, buscaremos aprofundamento em relação às discussões teóricas em torno do conceito sobre a construção e manifestação da consciência histórica. Na obra “Ensino de história e consciência histórica”, Cerri (2011), analisa tal conceito citando vários autores e aprofunda suas discussões a partir da ótica de Jörn Rüsen e Agnes Heller, onde ele alerta que:

Pensar a consciência histórica como um universal antropológico, quer dizer, um dado que pode ser atribuído a todas as pessoas em todas as sociedades [...], não implica assumir que todos os seres humanos sejam dotados de uma consciência histórica idêntica. (CERRI, 2011, p. 39)

Destarte, a discussão em torno da consciência histórica, nos leva ao entendimento e significado do tempo e das relações humanas, considerando que cada pessoa se constitui a partir de suas vivências e processos vividos ao longo de sua vida, em sendo a escola um desses espaços de construção, não necessariamente o único ou o mais relevante, mas um deles. Portanto, cabe a ela, encontrar estratégias que promovam junto aos estudantes a elaboração de seus processos de (re)significações e aprendizagens de forma significativa e como

protagonistas de seus processos. Instigado, dessa forma, a cognição histórica através da articulação entre os conteúdos e conceitos históricos que a escola se propõe a problematizar com os conceitos históricos já alicerçados à bagagem cultural histórica de cada estudante, no intuito de contribuir para a mobilização da consciência histórica.

O autor Jörn Rüsen (2014), também nos dará o suporte teórico no sentido da análise e compreensão do processo da aprendizagem histórica, em relação as suas discussões em torno da “Didática da História”, momento em que ela passa da modalidade metodológica das aulas de história e auxiliar da didática geral para o patamar investigativo da aprendizagem histórica. Ou ainda, melhor expresso nas palavras do autor, traduzidas por historiadores brasileiros, sobre o objetivo desse entendimento da Didática da História:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica com uma estrutura e processo de aprendizado. [...] Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2014, p. 39 – 40)

Encontramos na concepção rüseniana da didática da história a centralidade investigativa dos processos cognitivos da aprendizagem histórica, merecendo destaque as categorias apontadas pelo autor em relação “a experiência, interpretação e orientação”, no que se refere ao processo da consciência histórica. (SCHMIDT; BARCA; BARCA, 2014, p.43)

Buscaremos analisar na pesquisa se os estudantes constroem seus conceitos e aprendizagens históricas a partir de filmes e através da utilização de fontes multiperspectivadas, enquanto mobilizadores dos conhecimentos históricos. Nossa proposta não é desconsiderar nenhuma fonte histórica, nem tampouco hierarquizá-las, mas, reconhecer a potencialidade da aprendizagem pelas imagens, como destacado pelo autor abaixo:

[...] o passado contado por imagens em movimento, não elimina as antigas formas de história – vem se juntar à linguagem que o passado pode usar para falar. Como começar a pensar a respeito, como entender essa linguagem, como determinar a posição da história em filme em relação à história escrita, como entender que o cinema acrescenta à nossa compreensão do passado [...] (ROSENSTONE, 2015, P. 20)

Como percebemos no destaque, a preocupação não será com a verificação e comprovação de “veracidade” dos conceitos históricos, mas pretendemos analisar se eles são construídos e quais são eles. Ou ainda como nos indica Rosentone (2015, p. 23) “É possível encarar a contribuição de tais obras [...], no sentido abrangente do passado que elas transmitem, as ricas imagens e metáforas visuais que elas fornecem para que pensemos historicamente.” (ROSENTONE, 2015, p.23) Nada obstante, não pretendemos afirmar que os diferentes pontos de vista apresentados nas fontes históricas em questão, sejam entendidos como únicas possibilidades de representações do tempo passado, absorvidos e validados sem questionamentos para a orientação histórica no tempo presente. Mas entendemos ser necessário que os estudantes reflitam a partir de fontes com diferentes e divergentes perspectivas, para que possam analisar e perceber as intencionalidades apresentadas e a partir desse exercício pedagógico elaborem e deem significado aos seus conceitos e aprendizagens.

Todo material de análise produzido pelos estudantes através de suas narrativas escritas para compreensão das obras fílmicas, serão a matéria-prima para investigar a mobilização do conhecimento histórico através dos filmes nas aulas de história, e se eles são instrumentos eficientes na construção de conceitos históricos.

Para a análise qualitativa das narrativas, o método de análise que dará o suporte para essa ação será a *Grounded Theory* (GT), já em destaque em várias pesquisas sobre educação histórica tanto no Brasil como em Portugal. Sendo assim, partiremos para a categorização de hipóteses indutivas e dedutivas na expectativa de análise e explicação do fenômeno manifesto nas narrativas dos estudantes reveladores da construção de aprendizagem histórica. Para tanto dedicaremos o capítulo final com essa análise sobre a produção dos estudantes, bem como as considerações relevantes.

Algumas considerações:

Considerando que estamos no processo de substanciar teoricamente nosso projeto de pesquisa, não temos ainda análises ou resultados concretos para evidenciarmos. Ratificamos nossa convicção na relevância do aprofundamento das questões problematizadoras do projeto de pesquisa balizado pela educação histórica, centralizado no processo da cognição histórica mobilizada por filmes e fontes multiperspectivadas. Tal ponderação se fundamenta a partir da busca e

aprofundamento teórico em autores e pesquisas que tratam da imbricação entre cinema e história, aliados ao ensino escolar da história.

Reafirmamos nosso alinhamento com a concepção de que os filmes são produtos culturais, resultado de um tempo e de suas manifestações. Concebendo ele como uma possibilidade de interpretação e representação do passado, portanto, passível de análises e desvelamentos, de forma que proporcione aos estudantes contato com diferentes expressões da sistematização da história da humanidade e, dessa forma construam seus referenciais e conceitos que constituem a consciência histórica de cada um.

Entendemos a produção fílmica como uma fonte de representações e simbologias na construção de referenciais históricos dos estudantes. Para tanto, a escola, além de trabalhar com fontes escritas de interpretação, pode mediar processos de instrumentalização para a análise e compreensão das imagens. Assim, reconhecendo e mobilizando a aprendizagem através de diferentes possibilidades de representação e interpretação do passado, aguçando a sensibilidade e a subjetividade cognitiva.

Nosso objetivo não será julgar ou hierarquizar os processos de aprendizagem histórica dos estudantes, mas sim, compreender se eles acontecem na mobilização de filmes articulando o mesmo ao conhecimento histórico escolar. Entendemos que dessa forma estaremos contribuindo para o campo da educação histórica, no sentido de pesquisas que buscam analisar a cognição histórica entre os envolvidos no processo, uma vez como já destacamos, a pesquisa acontece com os estudantes que são a demanda de nossa docência.

Referências:

BARROS, José D'Assunção. **Cinema e História: entre expressões e representações.** In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012 p. 55-106

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Imagens no Ensino de História. In: **Ensino de** Circe Maria Fernandes

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Tradução Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)**. Campinas, SP: Papirus, 4ª edição, 2005

NÓVOA, Jorge. **Cinematógrafo. Laboratório da Razão Poética e do “Novo” Pensamento**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (orgs.). **Cinematógrafo: Um Olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009, p. 159 - 190

NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação cinema-história**. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção. **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012 p. 19-54

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014

O LUGAR DA HISTÓRIA NA BNCC: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE TEORIA E POSSIBILIDADES DE PRÁTICA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Marcelo Noriega Pires¹⁶
noriega.sm@gmail.com

Resumo: O presente trabalho se inicia com a análise da legislação educacional brasileira, partindo do processo iniciado com a Constituição Federal de 1988, que culminou com a promulgação da Lei 9394/96 que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, chegando nos documentos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Afirma-se a importância do espaço de disputa ideológica que representa o sistema educacional brasileiro. Partindo-se da caracterização da BNCC se tenta compreender a visão sobre as ciências sociais e humanas aplicadas, maneira pela qual a área de conhecimento composta por: história, geografia, filosofia e sociologia é apresentada tanto na LDB quanto na BNCC. No que se refere especificamente ao referencial teórico, este artigo se utiliza das contribuições de Jörn Rüsen, autor de grande importância para se pensar na aplicabilidade da ciência histórica em tempo de questionamento da própria função docente. A educação histórica é apresentada através da sua potencialidade em orientar a vida humana. Desta forma, do ponto de vista teórico, alguns elementos expressados na BNCC que, apesar de serem apresentados de maneira vaga, deverão orientar o cotidiano do professor de história.

Palavras-chave: Base nacional comum curricular. Ciências sociais e humanas aplicadas. Ensino de história. Educação histórica.

Breve histórico

Com a reabertura política, iniciada no final da década de 1970, o Brasil passou por séries de mudanças que visavam manter a ordem social vigente e controlar o ímpeto popular. Ou seja, a redemocratização brasileira foi um “processo tutelado”¹⁷. A educação como um dos serviços públicos onde o contato do poder estatal com o cidadão é bastante concreto não ficou de fora dos principais debates relacionados à reestruturação da dita nova república.

¹⁶ Mestrando em Ensino de História – ProfHistória pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

¹⁷ Carlos Fico afirma que: “A Nova República, anunciada por Tancredo e efetivada por Sarney, foi uma falsificação da ruptura que não houve. Os símbolos da Campanha das Diretas, o hino cantado pelo povo e as cores nacionais estampadas em camisetas, forma retomadas pela propaganda do cruzado e de Sarney. O entusiasmo passageiro com o plano deu a impressão de novos tempos – que, entretanto, não chegaram. Recomenda-se a leitura de: FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2016.

A Constituição Federal de 1988 representou a concretização máxima deste controle tutelado, ou como afirmou anteriormente o Presidente Ernesto Geisel: “abertura lenta, segura e gradual.

Apesar deste verdadeiro “caldeirão” que se constituiu o processo de construção da Constituição Federal de 1988, alguns avanços sociais ocorreram. Estes avanços aconteceram principalmente na questão da regulamentação de muitos direitos sociais que não estavam plenamente delineados pelas legislações anteriores. De acordo com a seguinte avaliação, tem-se:

Mas, não há como negar a importância, principalmente simbólica desta Constituição. Alguns dos seus avanços são notórios, como a regulamentação dos Direitos Difusos, sua vocação para o social inquestionável. Mas, também, ficam explícitos a organização caótica do texto, o exagero na possibilidade de emendas, estas que já são superiores a 60, alterando significativamente vários aspectos positivos do texto original. Não que sejamos favoráveis a uma Constituição rígida, porém, o que houve no Brasil desde a promulgação em 5 de outubro de 1988 é inaceitável. As reformas constitucionais são realizadas ao bel prazer de quem está no poder, deixando de ser o balizamento que todos esperávamos.²³ O Juramento feito sobre a Constituição deixou de ter qualquer significado, não há o esforço para se cumprir os preceitos, eles simplesmente são substituídos quando trazem obrigações que os agentes políticos não querem cumprir. (SILVA, 2011, p. 240-241).

Desta disputa tivemos a seguinte redação da Constituição Federal no que diz respeito à questão dos conteúdos básicos a serem ofertados pelos sistemas de educação básica:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 124).

Nota-se que a Constituição Federal é bastante clara ao afirmar que cabe ao poder público determinar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar a formação básica comum para os alunos, tudo isso mantendo também valores culturais, artísticos, culturais e o devido respeito aos regionalismos. Tem-se aí o embrião para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

No ano de 1996 tivemos a promulgação da Lei 9394/96 que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN-, onde já havia a previsão de uma Base Nacional Comum Curricular:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (BRASIL, 1996, p. 19).

Nesse trecho já é possível se notar que existe, enquanto concepção de política pública, a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática enquanto os demais componentes curriculares são colocados de maneira não tão específica. Este debate será aprofundado no decorrer deste texto, exatamente para que se possa compreender melhor as próprias relações de poder instituídas e reproduzidas no sistema escolar brasileiro.

Em se tratando das políticas públicas de educação, deve-se destacar a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, onde se avançou no debate sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular. Sobre esta questão tem-se no que diz respeito à meta de número dois (universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE):

2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental" (BRASIL, 2014, p. 51).

Houve então um aprimoramento, pelo menos do ponto de vista da legislação federal no sentido da construção legislativa da BNCC. Sendo assim é necessário que busquemos uma melhor definição sobre o papel da história na BNCC e como que a educação histórica pode auxiliar o professor no seu cotidiano.

O lugar da história na BNCC

A partir desse momento será realizada a análise dos parâmetros que embasam o componente curricular de história, presente no eixo de ciências humanas e sociais aplicadas. Um breve adendo deve ser feito, pois apenas essa área do conhecimento aparece com a preocupação de aplicabilidade tão explícita. As demais áreas são apresentadas na BNCC com referência às suas respectivas tecnologias.

Isso demonstra claramente a visão que as ciências humanas devem ser ensinadas a partir da busca pela sua aplicabilidade. Para se entender melhor até que ponto a questão da aplicabilidade está presente nos parâmetros em que a História é apresentada na BNCC é necessário analisar alguns importantes trechos, primeiramente do documento que explicita o papel da história para o ensino fundamental.

Inicialmente tem-se a própria definição do que é conhecimento histórico, que é apresentado da seguinte forma:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2018, p. 395).

Fica evidente que este trecho aborda sobre a questão de que compreendemos a História de acordo com os nossos próprios referenciais, e igualmente também que buscamos no estudo do passado respostas para os problemas que temos hoje. Porém o estudo da história demonstra as diferentes expressões o tempo e como que as diferentes sociedades tentaram resolver problemas que até podem se assemelhar aos que enfrentamos hoje. Todavia deve existir o cuidado teórico-metodológico para não se cair na banalização da questão da “história como mestra da vida”¹⁸. Essa falha pode acontecer muito no momento em que se busca de maneira desenfreada uma aplicabilidade no uso da história. A seguinte passagem é bastante pródiga:

¹⁸ Sobre a aplicabilidade do conceito criado por Cícero: “história mestra da vida, em latim: *historia magistra vitae*”, recomenda-se a leitura de CATROGA, Fernando. **Ainda será a História Mestra da Vida?** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/1347/1052>. Acessado em: 02/05/2018.

A transformação da história em um processo forense provocou a crise, na medida em que o novo homem acreditava poder aplicar sua garantia moral à história e à política, ou seja, na medida em que era filósofo da história. A guerra civil, sob cuja lei vivemos até hoje, foi reconhecida, mas minimizada, por uma filosofia da história para qual a decisão política pretendida não passava do fim previsível e inexorável de um processo supra político e moral. Mas, ao minimizá-la, agrava-se a crise. Concebido a partir de uma visão dualista de mundo, o postulado dos militantes burgueses – isto é, a moralização da política – se misturava de tal modo com o desencadeado da guerra civil, que a “revolução” não foi vista como guerra civil, mas como o cumprimento de postulados morais. A dissimulação e o agravamento da crise são um único e mesmo processo. Na dissimulação reside o agravamento, e vice-versa. (KOSSELECK, 1999, p. 160-161).

Kosseleck questiona a modernidade, onde as transformações sociais dizem muito mais respeito à aparência do que realmente à essência. Trazendo mais precisamente para a situação do professor de história que obrigatoriamente terá de se utilizar da BNCC como parâmetro para as suas atividades, deve-se levar em conta que o mesmo deve estar bastante embasado para não cair no equívoco de se transformar em juiz do objeto de estudo e pior ainda, incentivar os seus alunos a praticarem o mesmo comportamento.

Kosseleck também faz o alerta para a questão da dissimulação, muitas vezes utilizada para se reforçar determinados esquecimentos e silenciamentos. Com a vitória da modernidade a história europeia se tornou a “história global”, ou seja, o mundo ocidental passou a ser exemplo para toda a humanidade. A própria argumentação para o porquê da necessidade de se haver uma Base Nacional Comum Curricular era que os ditos países desenvolvidos adotam práticas educacionais semelhantes. Nota-se aí que ainda vivemos nos mesmos parâmetros gerais da ideologia do progresso desenvolvida a partir da modernidade e fortalecida pelas revoluções burguesas do século XVIII.

Indo um pouco mais adiante na análise do documento em questão podemos compreender um pouco de sua concepção de relação entre passado e presente:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é

fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.” (BRASIL, 2018, p. 395).

Essa passagem é bem interessante ao argumentar que os aspectos científicos da história e ao demonstrar que o historiador busca no estudo do passado compreender o próprio presente, ao atribuir algum sentido para o objeto, transformando-o em documento. Desta forma a história pode contribuir para se compreender a dinâmica de diferentes objetos de estudo. Porém para poder se compreender melhor a relação passado-presente é imprescindível buscar uma definição melhor sobre o que é história na visão de Jörn Rüsen, autor escolhido aqui para se analisar a concepção de história na BNCC.

Para Rüsen, tanto a explicação subjetiva quanto a objetiva sobre o que é história não consegue responder satisfatoriamente a essa questão. O subjetivismo leva em conta questões determinantes do agir em relação ao tempo, já o objetivismo pauta a sua avaliação na questão nas experiências do tempo, determinantes ao agir. Percebe-se então um verdadeiro dualismo duramente combatido pelo autor, nota-se aí uma influência direta de Reinhart Kosseleck que também combatia o dualismo no pensamento. Essa concepção dualista de bem e mal e de certo e errado tão difundida na modernidade e seguida até os dias de hoje não responde à ampla diversidade presente no mundo e tão em voga nos debates atuais, pelo menos em tese.

Rüsen vai mais adiante em sua elaboração sobre a relação entre passado e presente, extremamente cara para se buscar uma definição sobre o que é história:

Trata-se, pois, de identificar a história como estado de coisas justamente quando a operação de constituição de sentido pela narrativa histórica é condicionada, ocasionada, ensejada mesmo pela experiência do passado a que se refere. A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação (decerto com todos os demais ingredientes que as operações conscientes do pensamento histórico engendram). O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneo, assim como as determinações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, precisam também elas estar dadas como um fato da experiência. (RÜSEN, 2001, p. 73).

Quando se fala no processo de constituição do sentido pela narrativa histórica não se pode cair no erro do uso forense da história, principalmente pela observação de Rüsen de que o passado não nos fornece uma matéria-prima bruta para o conhecimento histórico, pois todo e qualquer documento histórico já a propriedade de estrá dotado de sentido. Talvez este seja o principal alerta para o professor de ensino fundamental quando for colocar a BNCC de fato em prática. Estudar o passado não é atribuir significados em documentos que não o tinham e sim buscar orientações para a vida presente através de experiências passadas.

A elaboração do historiador alemão avança um pouco mais no sentido de se debater a questão da razão histórica, de acordo com o mesmo tem-se:

Sob o ponto-de-vista pragmático, finalmente, as restrições representadas pela coação consensual resultante da orientação histórica da vida e pela criação da identidade histórica podem ser superadas, relacionando os efeitos práticos do conhecimento histórico ao princípio comunicativo do reconhecimento recíproco de posições e perspectivas históricas diferentes. Se a capacidade de reconhecimento do ser diferente dos outros e da compreensão do sentido próprio na multiplicidade de culturas temporalmente diferentes fosse transformada em parâmetro para a criação de consenso na cultura histórica de uma sociedade, haveria fortes razões para falar-se de um progresso na razão histórica. Com este progresso, o mínimo que se alcançaria seria a superação da contraposição entre modernidade e pós-modernidade dentro do pensamento histórico em favor de um movimento que poderia ser reconhecido por todas as partes envolvidas na discussão em torno da modernidade deste pensamento como uma tentativa de contribuir para a cultura histórica. (RÜSEN, 1989, p. 327-328).

O grande problema para quem ousa ensinar, em seu sentido mais amplo e fundamental, é exatamente o de se romper com a questão da verdade absoluta da chamada ideologia do progresso tão típica do pensamento moderno. Seja desde aqueles classificados como conservadores, ou seja, chegando também naqueles classificados como revolucionários. Infelizmente ainda estamos longe de presenciar o progresso na razão histórica, preconizado pelo pensador alemão no final da década de 1980. Porém, pode-se afirmar que a busca por esse progresso deve ser o objetivo de quem ensina história.

Rüsen faz a delimitação de que o estudo de feitos do passado pode servir para que se abra perspectivas de futuro. Realmente essa é a grande função social do estudo da história. Porém não custa reafirmar, que todo o processo da construção do conhecimento histórico deve ser pensado através de aspectos do pluralismo do potencial interpretativo da consciência histórica. Nunca é demais destacar que no

caso do professor de história no ensino fundamental e que lida com adolescentes que, salvo raríssimas exceções, não possuem noções como tempo e, muito menos, processo histórico deve ter muito tato para lidar com questões relativas ao potencial da história em abrir perspectivas do futuro.

Pode parecer que aqui houve um certo desvio na avaliação, mas é importante se delinear que vivemos ainda sobre a influência dos pressupostos da modernidade e que a própria BNCC está inserida nesta questão ao reforçar que o Brasil passaria a seguir práticas educacionais dos chamados países desenvolvidos. Tem-se aí o reforço, mesmo que com diferentes roupagens da busca pelos padrões modernos de pensamento, expressos na busca por se adentrar em um caminho único para o progresso.

Falando na questão de caminho, ou mesmo caminhos para o progresso, é importante se adentrar na questão da análise das competências específicas de história apresentadas na BNCC para o ensino fundamental. Logo na primeira competência, tem-se:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2018, p. 400).

Fica bem clara a questão a intenção do uso do conhecimento histórico para auxiliar o educando em seu processo de compreensão e intervenção no mundo. As relações de poder, que muitas vezes não são tão evidentes são apresentadas como mote para que esse processo de tomada de consciência se torne possível.

Estevão Martins, ao analisar a obra de Jörn Rüsen, afirmou que a posição iluminista trouxe quatro inovações de ponta para a ciência história moderna:

(a) A ideia de progresso – isto é, a humanidade, tomada enquanto coletivo-singular (nas duas acepções enunciadas acima) – como referência da perfectibilidade constante do agente, de suas razões, de seus motivos, de seus objetivos; (b) os métodos rigorosos de controle da validade das asserções, cujo fundamento é a pesquisa empírica e a intersubjetividade; (c) a perspectividade do conhecimento histórico – vale dizer: qualquer conhecimento histórico é sempre construído(embora não inventado)a partir de certo ponto de vista (habitualmente teórico) e carece de sustentação; do que decorre a quarta inovação (d): a forma expositiva do conhecimento histórico deve ser sistematicamente argumentativa, demonstrativa. A ciência histórica fornece, por conseguinte, com a densidade do controle metódico da teoria e da prática de pesquisa, a tessitura explicativa das necessidades

de autoidentificação dos agentes racionais humanos, mediante referência crítica ao presente, sem contudo submeter-se a este ou deixar-se por ele instrumentalizar. Assim, “luzes” têm sempre a ver com conduta metódica, com racionalização, com disciplina, com autocontrole, estabelecendo ordem e contenção na espontaneidade. (MARTINS, 2017, p. 235).

Tem-se, então uma grande proximidade da primeira competência do estudo da história no ensino fundamental com as inovações apresentadas pelos iluministas para a ciência história. Fica nítido que, no que tange a educação, ainda se está reivindicando as “luzes”. Quando ainda existe a necessidade de as políticas públicas de educação brasileira ainda frisarem a necessidade do estudo da história para qualificar a nossa intervenção perante o mundo, nota-se que os ideais dos iluministas ainda não foram plenamente colocados em prática em nosso país.

Não se pode esquecer que a BNCC tem como objetivo ser um eixo orientador para o sistema educacional brasileiro como um todo, o que demonstra não estarmos tratando então de casos isolados, mas de carências estruturais em nosso país. Evidentemente que o movimento contrário também é muito forte em nosso país, vide o já citado caso do retorno da educação moral e cívica no Distrito Federal e que ameaça também outros estados e municípios brasileiros¹⁹. Isso sem levar em conta que a própria BNCC para o ensino médio flexibiliza a oferta de todos os componentes curriculares que não são língua portuguesa e matemática, enfraquecendo os aspectos críticos na formação o conhecimento.

Buscar uma aplicabilidade não significa de maneira alguma negar os aspectos inerentes ao conhecimento histórico, e muito menos desprivilegiar a consciência histórica que pode exercer papel fundamental nas operações mentais que dão forma à identidade humana. A consciência histórica é fundamental para que o professor de história, no caso mais preciso do que atua no ensino fundamental, possa construir práticas educativas que ao mesmo tempo sejam reflexivas e que consigam demonstrar claramente a sua aplicabilidade do conhecimento histórico como orientação da vida humana.

¹⁹ Sobre a questão das consequências da Ditadura civil-militar (1964-1985) na educação brasileira, recomenda-se a leitura de ZINET, Caio. **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação brasileira?** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>. Acessado em: 03/05/2018.

Análises necessárias e encaminhamentos, por hora, possíveis.

Chegando ao fim deste texto é importante reafirmar a nossa concepção de educação: fortalecer os aspectos da solidariedade humana alertando que se trata de algo imprescindível para a própria manutenção na vida em nosso planeta. A própria BNCC faz muita referência ao papel de cada um no mundo e na relação do “eu com o outro”, como o trecho seguinte nos mostra:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9).

Esta é uma das competências gerais para a educação básica presente na BNCC e que vai ao encontro de tudo aquilo que foi explanado até este momento neste texto que se pretende ser não só uma reflexão, mas principalmente um chamado para que os professores de história que atuam na educação básica brasileira busquem alternativas para que, partindo da própria BNCC possam construir práticas educativas que incentivem o processo e formação da criticidade. Nisso a consciência histórica tem caráter fundamental para o sucesso desta iniciativa. De acordo com a seguinte passagem, temos:

As interpretações históricas só são plausíveis se a força das circunstâncias, que move o tempo, pode ser demonstrada na interpretação do tempo pelos próprios interessados. O direcionamento temporal especificamente histórico das mudanças do passado consideradas é estabelecido pela de determinação e interpretação. O sentido histórico evidenciado pelos fatos obtidos pela crítica das fontes deve estar impregnado pelo sentido constituído pelos diferentes interessados. A interpretação histórica deve possuir, como operação de pesquisa, - pelo menos tendencialmente - a qualidade de um diálogo com os sujeitos do passado. Nesse diálogo, o historiador concorre com seu conhecimento analítico. Só então os duros fatos da causalidade objetiva ganham seu perfil histórico: eles conduzem ao mesmo tempo a interpretação do passado para além de seus limites até a interpretação do presente. Só assim a atividade de pesquisa do historiador pode ser executada como um trabalho que lida com uma representação da evolução temporal, que se estende do passado ao presente e abre perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2007, p. 166-167).

Ao analisar a historicidade das políticas públicas de educação no país, e mais precisamente as que desencadearam na BNCC, percebe-se claramente a preocupação do estado brasileiro em controlar o exercício docente de história, ou

em casos extremos o de o desmerecer através do discurso de uma pretensa flexibilização que possibilite ao aluno o falso direito de escolha como o colocado no já referido documento.

Evidentemente que a atuação cotidiana do professor de história não será completamente definida pela BNCC, mas não se pode negar as dificuldades que serão impostas ao nosso cotidiano profissional caso a BNCC venha a ser colocada em prática nos termos em que se apresenta.

Para finalizar este capítulo, que se espera tenha sido importante ao fazer uma análise dos desafios e possibilidades para o professor de história perante tantos desafios e como que a educação histórica pode servir como instrumento para a construção de uma atuação docente comprometida com o questionamento do processo de desvalorização do fazer docente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acessado em: 05/05/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acessado em: 05/05/2018.

CATROGA, Fernando. **Ainda será a História Mestre da Vida?** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/1347/1052>. Acessado em: 02/05/2018.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOSSELECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Teoria e filosofia da História: contribuições para o ensino de história**. Curitiba: W & A Editores, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade:** a história na era da “nova intransparência”. *História: questões e debates*, Curitiba, v. 10, n. 18/19, p. 303-328, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise história das constituições brasileiras. **Revista Ponto e vírgula.** São Paulo, n. 10, p. 217-244, 2011.

ZINET, Caio. **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação brasileira?** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>. Acessado em: 03/05/2018.

**APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO METODOLOGIA DO
ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMPO EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE ROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
NO NRE DE APUCARANA – PR**

*Sueli de Fátima Dias²⁰
sueli.dias@uel.br.*

*Marlene Rosa Cainelli²¹
cainelli@uel.br*

Resumo: O ensino de História no Brasil, desde fins do século XX, tem passado por mudanças que se estendem das modificações curriculares à incorporação de novas linguagens em sala de aula. Nos últimos anos tem incorporado, também, princípios da Educação Histórica. A partir dessa temática surgem estudos abordando a cognição em História e as ideias históricas de professores e alunos reforçando que, o ensino e aprendizagem na disciplina precisam estar embasados na epistemologia da História (SCHMITD e BARCA 2014). Nessa pesquisa de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina seleciona-se como objeto de investigação as interações de professores com as ideias e o aporte teórico metodológico da Educação Histórica. O principal objetivo é compreender a ocorrência da Educação Histórica nas práticas pedagógicas dos professores de História identificando apropriações dessa metodologia pelos processos de formação continuada, na rede pública de ensino do Estado do Paraná. Propõe-se também a conhecer abordagens e elementos da Educação Histórica nos processos de formação continuada de professores e em documentos da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) que orientam o trabalho docente na disciplina de História. É uma investigação qualitativa, de caráter exploratório descritivo, embasada nas concepções da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009) selecionando como sujeitos os professores em exercício na rede pública estadual de ensino no Estado do Paraná. Nessa interlocução a coleta de dados se realiza com questionários e entrevistas com questões estruturadas e semiestruturadas. O espaço representativo da pesquisa é o Núcleo Regional de Ensino de Apucarana que se constitui como uma das 32 unidades que representa a SEED-PR, reunindo 16 municípios da região norte do Estado, com aproximadamente 150 professores efetivos na docência da disciplina de História e, portanto, sujeitos da pesquisa e participantes dos processos de formação continuada oferecidos pela rede. O estudo decorre de dados preliminares obtidos com a organização de um grupo focal (GATTI, 2005) enfatizando as hipóteses que professores relacionam Educação Histórica à formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de História. Considera que professores associam Educação Histórica a metodologias no ensino de História ou

²⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina; Professora da Rede Estadual de Ensino (SEED-PR).

²¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Histórica pela Universidade do Minho – Portugal. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

reconhecem elementos que a compõem possibilitando análises da complexificação destas relações (BARCA, 2012) e da organização de ações educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Formação continuada de professores

Introdução

O ensino de História no Brasil pode ser compreendido a partir de diversas sistematizações. Baseando-se na periodização proposta por Schmitd (2012), é possível analisar diferentes perspectivas de ensino, organização de materiais e estruturação da formação de professores. Também é possível inferir que, desde o contexto sociopolítico e cultural de fins do século XX, a área tem passado por mudanças significativas e incorporado, nos últimos anos, dentre outros, os princípios da Educação Histórica.

Surgem pesquisas abordando a cognição em História, bem como ideias históricas de professores e alunos reforçando que o ensino e aprendizagem na disciplina precisam estar embasados na epistemologia da História (SCHMIT; BARCA, 2014).

Nessa análise objetiva-se conhecer concepções de professores a respeito da Educação Histórica. Fundamenta-se nas afirmações de que muitos desses profissionais conhecem aportes teóricos metodológicos da Educação Histórica por intermédio de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares de História, publicadas pela Secretaria de Estado da Educação no Estado do Paraná que norteiam a organização do trabalho pedagógico nas escolas ou por processos de formação continuada a que têm acesso.

O ensino de História no Brasil e a formação de professores

A disciplina de História está presente nos currículos escolares brasileiros, de acordo com Nadai (1993), a partir do ano de 1838. A autora considera um marco fundador da disciplina a menção da inserção de seu conteúdo, para alunos da sexta série em diante, no Regulamento do Colégio Pedro II, instituição secundária fundado no Rio de Janeiro, tratada como uma instituição modelo a ser seguido por outras escolas do país. Observa que a organização do ensino estava embasada no pensamento liberal francês, ressaltando a laicização da sociedade e a constituição

das nações modernas abordando a “História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p. 146).

O espaço da disciplina no currículo escolar foi reforçado no início do século XX, em decorrência do contexto de certa mobilização da sociedade na defesa da importância da educação. Com a produção de pretensões norteadoras para o Sistema educacional brasileiro, como o Manifesto dos Pioneiros (1932), considerações da educação e escolaridade na promoção do desenvolvimento dos cidadãos e incorporações de ideias da escola nova, surgiram diferentes panoramas influenciando a construção curricular e organização escolar para as principais áreas do conhecimento, dentre as quais, a História. Para Schmitd (2012), surgiram novas orientações para as práticas pedagógicas compondo um conjunto de mudanças que se associaram às incipientes perspectivas de formação de professores.

Este tripé, difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores (SCHMITD, 2012, p. 79).

Para a autora iniciou-se um processo que, a partir do diálogo com outras ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Didática foi gradativamente promovendo a “pedagogização” da História. As análises em torno de técnicas, métodos e relações cognitivas ajudaram a apontar para especificidades do ensino e aprendizagem nessa área.

Nesse movimento podem ser relacionados diversos elementos da condição política, econômica, social e cultural, além dos pensamentos educacionais da sociedade brasileira que estruturam a organização da disciplina e a formação de professores de História.

Nas considerações de Mizukami (2013), reforça-se que a formação de professores é um processo que envolve complexidade e diferentes atores. Dependente, inclusive, das condições, experiências profissionais e vivências do professor. Um percurso possível para compreensão desses diversos elementos é a sistematização proposta por Schmitd (2012), elencando, a partir da *construção do código disciplinar da História no Brasil: 1838 – 1931*, ainda, 3 outras periodizações, para o ensino da disciplina intitulados *Consolidação do código disciplinar da História*

no Brasil: 1931-1971; Crise do código disciplinar da História no Brasil: 1971-1984; A reconstrução do código disciplinar da História: 1984/...

A consolidação do código que se estende de 1931 – 1971, envolve a multiplicidade das ideias da escola nova e a influência de John Dewey na educação brasileira. Nadai (1993), destaca, nessa fase, a instalação de cursos universitários direcionados para a formação do professor que atuaria na escola secundária, citando a primeira universidade brasileira em São Paulo e no Rio de Janeiro indicando a contribuição de pensadores como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Levi-Strauss, entre outros. Nesse momento percebe-se

uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (SCHMITD, 2012, p. 81).

No entanto, o período termina anunciando uma fase de crise e perda do espaço da disciplina de História na Escola Básica e na formação de professores, pois vinha sendo implantado, em caráter experimental e, depois, tornado obrigatório nas escolas de 1º Grau, com a Lei nº 5.692 de 1971, a disciplina de Estudos Sociais, baseada na interdisciplinaridade e concepção de currículo por círculos concêntricos. Fonseca (2006), ressalta que essa lei “foi anunciada como grande renovação no ensino. Entretanto, ela vinha consolidar uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964” (FONSECA, 2006, p. 23).

As propostas de formação de professores, que se enquadram nas décadas de 1960 e 1970, estavam centralizadas nos cursos de licenciatura plena e curta. Para essas últimas, houve grande incentivo do Estado, pois, além de pretender oferecer ao trabalho maior quantidade de docentes em menos tempo, formavam trabalhadores polivalentes e habilitados para várias disciplinas. Nas características que mais influenciam as práticas pedagógicas destaca-se que

Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a

determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p.133)

A fase que se estende de 1971 – 1984, na sistematização de Schmitd (2012), caracteriza-se como momento de perdas porque “negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma ” (Nadai, 1993, p. 157) tanto na Escola Básica como na formação de professores. Isso aconteceu também com a Geografia, pois os Estudos Sociais descaracterizaram tais disciplinas tornando-as conteúdos mínimos e generalizantes dissolvendo-as numa só carga horária. Compreende-se que

A preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos”, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente. [...] Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária conservadora [...] na tentativa de substituir história e geografia por estudos sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico (FONSECA, 2006, p. 22-23).

A reconstrução do código disciplinar da História que, na periodização de Schmitd (2012), inicia-se em 1984 e se estende a seguir, está relacionada com dois grandes objetivos. Para a autora, as bandeiras de luta são bem definidas. As mobilizações que envolvem pesquisadores da área e são experiências de formação de professores reivindicam, primeiro, o fim dos governos militares com a consequente redemocratização do país e, depois, o fim da disciplina de Estudos Sociais recolocando a História nos currículos escolares brasileiros.

Na academia surgem novas ideias para a reorganização das práticas, mas “a totalidade das propostas é variada, complexa e diferenciada, quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas caracterizam-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. ” (NADAI, 1993, p. 158).

Nas contribuições para a reestruturação do ensino de História e da formação dos professores, destaca-se o protagonismo das observações de Déa Fenelon, no início dos anos de 1980, criticando a manutenção de um ensino de História arraigado às bases tradicionais, enciclopédico, sem interação com a realidade, demasiado preso aos saberes considerados clássicos, informativos e incontestáveis, patrimônio dos livros e universidades. Pina (2013), ressalta que as considerações de

Fenelon apontavam para a necessidade de reestruturar a formação dos professores em novas bases, como “pensar o presente, unir ensino e pesquisa, pensar história enquanto construção também a partir do cotidiano e enquanto movimento a partir do princípio que todos a fazem em todos os espaços” (PINA, 2013, p.2).

Na década de 1980, como destacado nas considerações de Schmitd (2012), dentre as bandeiras que identificavam e reuniam muitos historiadores, estava a retomada da especificidade da disciplina de História no currículo escolar, a organização do ensino em torno da criticidade e valorização dos sujeitos. Esse processo contribuiu para a formação de professores da disciplina, apoiando-se também no contexto geral que acompanhava o surgimento de novos apelos em lideranças, como Paulo Freire e tendências como a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani. Acenava-se para a possibilidade do desenvolvimento da consciência filosófica em torno da educação e seus sujeitos, oportunizando aos professores, reflexões e novas atribuições de sentido à função que desempenhavam e seu potencial transformador junto à sociedade.

Pelos anos da década de 1990, a educação, em quase toda sua totalidade, vivenciou a expectativa de mudanças, pois surgiram reestruturações, promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e consequente abertura para novos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares e pedagógicas. A função do professor ganhou maior notoriedade e como afirma Pina (2013, p.3), teve “centralidade nas discussões em torno da escola e educação no tocante a crises, fracassos e sucessos”.

No ensino de História, em virtude dos anseios de mudança baseados nos diagnósticos e críticas dos anos anteriores, surgiram

nas entrelinhas da crise da história e dos novos paradigmas teóricos, outras propostas de mudanças curriculares para o ensino de história, numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea (CAINELLI, 2004, p.4)

Entre tais incorporações, apresentou-se uma análise da formação de professores na intenção de estabelecer, para a categoria, a possibilidade de integrar prática e pesquisa, formando o professor-pesquisador que, pelas considerações de Perrenoud (2002), a partir das reflexões de suas ações e atuações, pode intervir e transformar a realidade. Caimi (2006), reforça o papel reflexivo do professor, no

entanto, para a área de História, essa formação efetuou-se como desafio. A dicotomia de formação - professor *versus* historiador, já reconhecida, tornou-se mais evidente com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, em 2002, pelo Ministério da Educação. Fonseca (2006), afirma que o documento desconsiderou a relevância da formação de professores. Na apreciação da autora

é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor o texto silencia (FONSECA, 2006, p.65)

Para Nascimento (2013), esse panorama se confirma, pois, nesse referencial “a formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador” (Nascimento, 2013, p.291). Assim, os programas prescindiram, a partir de então, da inserção de novas linguagens e recursos de ensino, discussões acerca dos métodos da História e metodologias para a sala de aula e, especialmente para a difusão dos conhecimentos elaborados no bojo das academias.

Villalta (1993), reforça que entre os maiores desafios da formação de professores, nesse início de século XXI, está associar à prática docente o ensino e a pesquisa, partindo das possibilidades estabelecidas. Se tomada em sentido estrito, essa legislação avança na formação de professores para

uma concepção de formação do professor de História que não se preocupa apenas com o domínio do conteúdo histórico, mas busca diálogos com outras áreas. Mais ainda, defende a formação do professor-pesquisador, um produtor de saberes e conhecimento, e um rompimento com a ideia de professor meramente transmissor de conhecimentos produzidos (NASCIMENTO, 2013, p.293)

Ainda, conforme o autor, o documento estabelece princípios para a formação do profissional que atuará na Escola Básica. A pesquisa é o primeiro deles. Entretanto, essa pesquisa deve ser focada no processo ensino aprendizagem, sem esquecer o papel de compreensão do professor, da função da escola na sociedade, ou colocar em segundo plano o domínio dos conteúdos a serem socializados ou dos conhecimentos pedagógicos que referenciem e aperfeiçoem as práticas.

Aqui também se incorporam as ideias da Educação Histórica, pois problematizam o ensino de História considerando “o processo de pesquisa e ensino-aprendizagem como parte de um mesmo processo da produção do conhecimento histórico” (PINA, 2013, p. 5).

A formação inicial, pela interação professor - aluno, autonomia em relação à elaboração dos planos de trabalho, organização entre teoria e prática, entre outros elementos do cotidiano do Ensino Superior, pode encontrar maior facilidade para reorientar suas estruturas conforme as perspectivas da legislação e as necessidades do exercício da docência. Para os profissionais em serviço, no entanto, é a formação continuada, em seus mais variados processos, que deve oferecer o encontro com novas possibilidades de abordagens e (re)significação da atuação, inclusive apresentando novas concepções teóricas do ensino da disciplina, além de diferentes espaços de discussão como a Educação Histórica.

No que diz respeito à formação continuada, é carregada de uma série de nomenclaturas: formação permanente, em serviço, continuada, capacitação, entre outros, que demonstram mais divergências de concepções que tratamentos de semântica. E, quanto à forma em que está organizada, segundo Gatti (2012), é comumente solicitada para suprir as lacunas básicas da formação inicial. Para Oliveira (2012), a formação continuada tem sido reclamada como necessidade fundamental para o pleno exercício da docência, além de “projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo, em que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, desenvolvimento institucional” (OLIVEIRA, 2012, p.10).

Educação Histórica na formação continuada dos professores

Fundamentando-se no princípio de que o ensino de História no Brasil e a formação de professores da área vem se consolidando como objeto de análise no decorrer da reconstrução do código da disciplina, a partir dos anos de 1980, propusemo-nos a investigar a relação entre professores, formação continuada e o aporte teórico-metodológico da Educação Histórica.

Realizamos um estudo qualitativo de caráter exploratório descritivo, abrangendo professores de História da rede pública estadual que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Selecionamos como espaço representativo da investigação o Núcleo Regional de Apucarana. Este Núcleo, formado por 16 municípios na região

norte do Paraná soma-se a outras 31 unidades, estruturando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos e compõe análises preliminares de uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, que objetiva conhecer apropriações e concepções de professores em processos de formação continuada a respeito da Educação Histórica. O primeiro momento ocorreu com o envio de questionários, com questões abertas e fechadas, para as escolas do Núcleo Regional de Apucarana que, de acordo com dados de 2017, conta com aproximadamente 160 professores efetivos na disciplina e, conforme as exigências de ingresso por concurso público, com formação inicial específica na área, além da possibilidade de acompanhamento dos programas de formação continuada ofertados pela rede. Retornaram 12 questionários confirmando a compreensão de Richardson (1999), ao afirmar que, questionários permitem atingir grandes públicos, uniformidade de informações, agilidade em tabulações e, ao mesmo tempo, apresentam retorno incerto dos formulários.

O segundo momento da coleta de dados deu-se na formação de um grupo focal, composto por 6 professores da disciplina que discutiram práticas pedagógicas, a partir do referencial da Educação Histórica. A opção pela formação do grupo ocorreu pela possibilidade de conhecer as representações, a partir da temática da Educação Histórica, com sujeitos que compartilham a mesma realidade profissional. Outro aspecto é que se constitui numa técnica que, promovendo diferentes perspectivas no mesmo assunto, “permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p.11).

Os questionários oportunizaram traçar um panorama das apropriações de professores em serviço a respeito das discussões do ensino de História. Indicam análises já conhecidas, mas que precisam ser reforçadas para embasar a formulação de políticas públicas de formação continuada que propiciem aos professores refletir, fundamentar ou até, transformar suas práticas. De modo geral, os professores afirmaram conhecer princípios da Educação Histórica, menos pela formação inicial e mais comumente na formação continuada. No entanto, há, nos sujeitos consultados, 17% dos professores respondendo que não conhecem o assunto, nem ouviram falar a respeito, em cursos ou eventos que participaram.

A Educação Histórica ou elementos que a compõem, vem sendo abordados, em documentos e programas de formação continuada no Estado do Paraná, e conforme a interlocução com os professores, ainda de forma esporádica, fragmentada e sem aprofundamento. As Diretrizes Curriculares de História (DCE), (PARANÁ, 2008), destacam a aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Embasada na teoria de Jorn Rüsen e nas considerações de Barca, ressalta que a aprendizagem em História se dá quando professores e alunos investigam as ideias históricas, além de considerar a narrativa histórica como princípio organizador dessas ideias. Apresentam elementos da Educação Histórica como novo aporte teórico metodológico para o ensino de História, no entanto, não citam tal vocábulo em seu texto.

Nos últimos 20 anos, a Educação Histórica vem sendo abordada como possibilidade para o aprofundamento em torno do método e metodologias do ensino de História. De acordo com Cainelli e Oliveira (2011), está focada especialmente na cognição e metacognição na disciplina priorizando a racionalidade histórica. Está se consolidando como objeto de pesquisa e se disseminando entre universidades no Estado do Paraná, Mato Grosso Goiás, Bahia, São Paulo, entre outros Estados, na intermediação de pesquisas, laboratórios de ensino e em eventos de formação continuada extensivos aos professores da Escola Básica. Para Schmitd e Barca (2014, p.21), é um novo campo de pesquisa que se insere “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios.”

Nas discussões em grupo, surgiram considerações do aporte teórico metodológico proposto no documento das DCE, ressaltando a exposição textual de que “Todas as correntes historiográficas apresentadas nestas Diretrizes Curriculares são estruturadas por meio da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen (PARANÁ, 2008, p. 48). Os professores reconhecem a contribuição desse pensador propondo uma matriz disciplinar para a compreensão da organização do pensamento histórico dos sujeitos, bem como a necessidade de o professor proporcionar um aprendizado significativo para os estudantes (Paraná, 2008, p. 46), além da possibilidade de aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica como uma nova racionalidade. Afirmam conhecer elementos da prática nas perspectivas da Educação Histórica verbalizando, entre outros, a seleção de conteúdos por unidades temáticas investigativas, o levantamento de

ideias prévias dos alunos em sala de aula, a identificação e usos das fontes históricas e a relação entre cultura histórica com a vida prática.

Nesse diálogo ressaltam que a aprendizagem histórica é mais conduzida pelas habilidades metodológicas de aprender a pensar historicamente, que pela idade ou seriação escolar e que o entendimento do processo de cognição dos alunos permite partir para a problematização do ensino, tornando-o mais complexo e significativo. Tecem também considerações pouco concernentes à objetividade da formação da consciência histórica combinando, conforme Rüsen (2010), manifestações da experiência, interpretação e orientação na reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Considerações Finais

A interlocução com professores se constitui numa das mais importantes dimensões das investigações e estudos acadêmicos, pois traz à tona a fala de sujeitos que tornam práticas muitas das teorias que se relacionam com a Escola Básica, mas comumente são produzidas fora dela.

Ressalta-se, nesse estudo, que a Educação Histórica tem se apresentado como reforço no processo de mudanças do ensino de História. Pode ser considerada ainda muito recente no Brasil, mas, nas 2 últimas décadas, já percorreu um certo caminho, destacando-se em eventos anuais como as Jornadas de Educação Histórica. Está contemplada em muitas teses e dissertações de pós-graduação em História e Educação ou publicações em diversas temáticas abordando a formação e compreensão do pensamento histórico e suas contribuições na construção do conhecimento.

É uma concepção que favorece a reflexão do ensino da disciplina e suas relações com a vida prática e está se expandindo como uma rede, especialmente a partir das instituições que tem pesquisadores envolvidos com a temática e congregam professores em processos de formação continuada.

Está implícita nas Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, mas, conforme apresentam os professores das escolas do NRE de Apucarana- PR é na formação continuada que pode ser disseminada e aprofundada, subsidiando a prática. Os professores esperam e acreditam na possibilidade de tornar o ensino sempre mais significativo e a formação relacionada às exigências e práticas da sala de aula.

Esta foi uma investigação preliminar que aponta para resultados parciais, indicando que esses profissionais intencionam e reconhecem elementos da Educação Histórica em suas atuações sem, contudo, categorizá-las sistematicamente, mas considerando-a, também, uma proposta para a reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Referências

- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 18.
- CAINELLI, Marlene. "História do ensino de história: O conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido. História/UEL-1983-2003." **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line** 2004 Disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5277>> Acesso em 10 jul. 18.
- CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, Marlene. SCHMITD, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **História**. 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf> Acesso em 01 dez. 18.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- MESQUITA, Ilka Miglio de. ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta.; FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 13 (25/26), p. 143-162, 1992.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf> Acesso em 20 jan. 19.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINA, Maria Cristina Dantas. Desafios em torno da formação do professor de história: algumas reflexões sobre a experiência do PIBID na UESB. **XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013**. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364776296_ARQUIVO_FormacaodeprofessoreaexperienciadoPibidUesb-Anpuh2013.pdf> Acesso em 26 jul. 18

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RÜSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução: Marco Roberto Kusnick. Revisão: Luis Fernando Cerri. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, p. 23-40, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN; Ana Cláudia **Passados Possíveis- A educação Histórica em Debate**. Editora Unijui, 2014, p.21 a 40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, n.16 (37), p. 73-91. 2012.

VILLALTA, Luís Carlos Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.223-232, set.1992-ago.1993.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

*Gerson Luiz Buczenko – Centro Universitário Internacional Uninter²²
buczenko@uol.com.br*

Resumo: O objetivo geral do presente Artigo é analisar teorias e práticas pedagógicas aplicadas na Educação do Campo em relação ao ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica. Sabe-se que no contexto atual existe a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre teorias e práticas que impactam na prática pedagógica do Professor de História, em escola do/no campo. Os objetivos específicos foram estabelecidos da seguinte forma: analisar as principais teorias relativas ao Ensino de História; avaliar o conceito de prática pedagógica na perspectiva da Educação do Campo; destacar os resultados de produções acadêmicas que se propõem a investigar o ensino de História na Educação do Campo, valorizando-se a perspectiva da Educação Histórica. Como indagação de pesquisa coloca-se: as práticas pedagógicas dos Professores de História na Educação do Campo estão alinhadas ao contexto da Educação Histórica? São referências para o presente artigo os trabalhos de Arroyo (2006), Souza (2016), Vasconcelos (2012), Germinari (2016), Schmidt e Cainelli (2009) entre outros. O presente trabalho é resultado de observações de pesquisa de Doutorado, desenvolvida na Universidade Tuiuti do Paraná, que teve como sujeito de pesquisa o Coordenador Pedagógico da escola localizada no campo em Área de Proteção Ambiental de Manancial, na Região Metropolitana de Curitiba, trabalho concluído no ano de 2017.

Palavras-chave: História. Ensino. Campo. Educação. Histórica.

Introdução

O objetivo geral do presente Artigo é analisar teorias e práticas pedagógicas aplicadas na Educação do Campo em relação ao ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica. Sabe-se que no contexto atual existe a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre teorias e práticas que impactam na prática pedagógica do Professor de História, em escola do/no campo. Os objetivos específicos foram estabelecidos da seguinte forma: analisar as principais teorias relativas ao Ensino de História; avaliar o conceito de prática pedagógica na perspectiva da Educação do Campo; destacar os resultados de produções acadêmicas que se propõem a investigar o ensino de História na Educação do Campo, valorizando-se a perspectiva da Educação Histórica. Como indagação de

²² Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Docente na Faculdade CNEC Campo Largo. Professor no Colégio Cenecista Presidente Kennedy. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública, no Centro Universitário Internacional – Uninter.

pesquisa coloca-se: as práticas pedagógicas dos Professores de História na Educação do Campo estão alinhadas ao contexto da Educação Histórica? São referências para o presente artigo os trabalhos de Arroyo (2006), Souza (2016), Vasconcelos (2012), Germinari (2016), Schmidt e Cainelli (2009) entre outros. O presente trabalho é resultado de observações de pesquisa de Doutorado, desenvolvida na Universidade Tuiuti do Paraná, que teve como sujeito de pesquisa o Coordenador Pedagógico da escola localizada no campo em Área de Proteção Ambiental de Manancial, na Região Metropolitana de Curitiba, trabalho concluído no ano de 2017.

Da mesma forma, a participação nos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), na Universidade Tuiuti do Paraná, contribuiu para a proximidade com a realidade educacional do/no campo.

1 Teorias relativas ao ensino de História

Vasconcelos (2012) afirma que o ensino de História tem por base os ensinamentos de Heródoto (485-425 a.C.), historiador grego da Antiguidade que viajou por diferentes lugares, conheceu vários povos e ouviu inúmeras histórias. Procurou registrar tudo por escrito com uma atenção especial para os detalhes e ainda, a preocupação de separar o falso do verdadeiro. Outro historiador da antiguidade é Tucídides (460-395 a. C.) que não se preocupou com uma História abrangente, pelo contrário, dedicou-se à uma História bem específica sobre as guerras envolvendo Atenas e Esparta, narrando, assim, a “História da Guerra do Peloponeso”, ocorrida no século V a.C.

Outro pensador que destaca nas reflexões teóricas sobre o processo histórico e a natureza do conhecimento historiográfico é Aurélio Agostinho ou Santo Agostinho de Hipona (354-430), que viveu na transição entre o mundo antigo e o medieval. Seu grande desafio foi entender a História com base na fé cristã que ele professava. Importante salientar que o Cristianismo contribuiu de forma decisiva para entender a História do gênero humano, pois apresenta a História em linha contínua com a criação do mundo, o nascimento de Cristo e, ao final, a vinda do reino de Deus. Mesmo com várias críticas à narrativa bíblica, ela influenciou e continua influenciando o modo como se entende a História no passado e no presente.

No século XVIII com o devido destaque para o Iluminismo que vem a desconstruir algumas realidades e afirmar outras, segundo Vasconcelos (2012, p, 46) François-Marie Arouet mais conhecido como Voltaire (1694-1778), intensificou o debate em tornar a História autônoma, desconectada de contos e lendas, buscando-se a verdade dos fatos históricos, sem ser ainda propriamente científica, propiciando exemplo morais para o presente, como ocorre em sua obra intitulada a História de Carlos XII. No século XIX Leopold von Ranke (1795-1886) influenciado pela ideia de constituir a História como uma ciência sob os influxos do positivismo, passa a defender que a História deveria ser fundada nos fatos como eles realmente aconteceram no passado, hierarquizando as fontes históricas com privilégio para as fontes escritas. No século XX a principal reação contra a chamada História tradicional de Ranke, surge na década de 1930, por meio da revista francesa intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* que com Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), entre outros intelectuais que se somam à esta escola, procuram novos tipos de fonte, objetos e novos modos de narrar a História.

Da mesma linha de pensamento fortalece-se na Inglaterra a História social, com a presença marcante de Edward Palmer Thompson (1924-1993) com uma narrativa fortemente inspirada nos ideais marxistas. Nas últimas décadas, passando pelo debate do privilégio dos aspectos qualitativos e quantitativos das pesquisas, fortaleceu-se a História Cultural que envolve o cotidiano das pessoas comuns, a boemia, e a religiosidade popular, por exemplo, e ainda os trabalhos entendidos como de micro história, com objetos reduzidíssimos, como um pequeno bairro ou uma vila. Um dos historiadores de destaque deste período é Peter Burke, nascido em 1937 no Reino Unido e em atividade no mundo acadêmico na atualidade.

Na segunda metade do século XX, caminhando para seu final fortaleceu-se a investigação sobre a consciência histórica, com base na corrente germânica, uma grande contribuição para a Educação Histórica e para a Filosofia da História. Segundo Solé (2013, p.2), Jörn Rüsen (1938) constitui-se como um dos grandes representantes desta corrente de pensamento, e vem contribuindo sobremaneira para a renovação da historiografia conectando-a com a Educação Histórica. Outros autores tem se destacado nesta seara como Isabel Barca em Portugal, Ivo Mattozzi na Itália, Peter Seixas no Canadá, Peter Lee e Rosalyn Ashby na Inglaterra, entre outros. No Brasil, o grande destaque ocorre por meio dos estudos da Prof. Dra.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt²³, que juntamente com outros pesquisadores, passou a desenvolver pesquisas sobre a Educação Histórica.

A educação Histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, sendo que as áreas contempladas são: Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História. Os focos de investigação são: princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, com o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade da aprendizagem requer um conhecimento prévio e sistemático das ideias históricas dos alunos (BARCA, 2005, p.15).

Assim, percebe-se que a História e seu ensino, com o passar do tempo, renova-se a cada dia, materializando-se como conhecimento indispensável para a formação do ser humano e sua consciência de si no mundo, diante da temporalidade que tece o caminho para a humanidade.

2 Práticas Pedagógicas e Educação do Campo

Segundo Abreu (2015, p. 52) a prática pedagógica se constitui por ações, conhecimentos e valores de um processo intencional e sistematizado, com a finalidade educacional e formativa, que possibilitam a socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de relações entre indivíduos e contextos.

Souza (2016, p. 39) salienta que a prática pedagógica pode ser compreendida “como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e de educação”. E, segundo a Autora, três elementos são importantes para conceituar a prática pedagógica o primeiro,

relaciona-se com o contexto da prática pedagógica – escola, organização social, movimento social, contextos sociais diversos como hospitais, creches, comunidades específicas, entre outros; o segundo, refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode estar na dimensão da

²³ Coordenadora do LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica que surgiu como uma decorrência natural dos trabalhos que vem sendo desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997. Estes trabalhos englobam atividades de Extensão – o Projeto Recriando Histórias que já está em sua terceira fase; Pesquisa – com vários projetos já defendidos e em curso sobre ensino de história no mestrado e no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; vários trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações realizadas pelos pesquisadores que fazem parte do Laboratório, além de projetos de iniciação científica orientados pelos pesquisadores; Ensino – com a criação da disciplina Educação Histórica: histórico, propostas e perspectivas de pesquisa que foi incorporada no currículo da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Disponível em: <<https://lapeduh.wordpress.com/historico/>>. Acesso em 06 jan. 2019.

formação escolar, formação política, formação pedagógico-política, formação sociocultural, entre outras; o terceiro elemento, relaciona-se com os sujeitos praticantes, em função de sua essência na mediação de relações, como é o caso dos professores, gestores, lideranças, assessores, por exemplo.

Assim, segundo a autora, para cada contexto intencionalidade – sujeito, há um conjunto de outros elementos que necessita de identificação. Os três elementos estão presentes no cenário das relações conflituosas e de disputas políticas entre Sociedade e Estado/Governos.

Em relação à Educação do Campo, vislumbra-se uma prática pedagógica problematizadora da realidade social e econômica vivida: que busque a contextualização do conhecimento operado cotidianamente da escola com a realidade do aluno; que proporcione saberes com a devida reflexão; que desperte a consciência crítica acerca do conhecimento, estabelecendo a relação do particular com o universal; que se constitua em ação política com o intuito de promover a conscientização da própria situação social para o aluno, enquanto oprimido; que proporcione a troca de saberes pela reciprocidade e mediação, uma vez que o conhecimento é construído na relação; que indaga as questões sociais, políticas e econômicas do país e no contexto internacional; que ressalte a coletividade; que estabeleça que o conhecimento orienta-se por uma educação transformadora e emancipadora, pautado nas experiências dos sujeitos, abrangendo as contradições presentes na sociedade do passado e na atualidade; que valorize o processo dialógico (SEGANFREDO et. al., 2016).

Os povos do campo são portadores de tradições [...] E de capacidades geradas e aprendidas nessa tradição. Ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora deles. No fundo, ela diz: há uma matriz pedagógica no campo, formadora do campo, tão determinante quanto os movimentos sociais. É a tradição camponesa. Temos que estudar essas matrizes, a matriz da luta, da dinâmica, do confronto, da tensão, dos movimentos sociais, mas sem esquecer esta outra matriz. Porque esta outra matriz é mais permanente, está no subsolo. A formação, os valores, os saberes e a escola estão colocados ao subsolo da produção da existência, tanto ou mais do que a certos movimentos políticos e ideológicos, por mais força que eles tenham. Os povos do campo têm capacidade de serem fiéis à sua tradição, de adaptarem-se a essa tradição, mas sem modifica-la e de se modificarem (ARROYO, 2006).

Assim, percebe-se que a prática pedagógica é um conceito em movimento, como é a própria vida escolar, nas tensões e contradições vividas que estão na escola, e que refletem a própria sociedade, uma vez que a escola é formada e

formadora do processo de socialização. Na Educação do Campo, diante dos paradigmas hoje colocados, as contradições afloram e as práticas pedagógicas não podem distanciar-se desse movimento de contestação do modelo hegemonicamente imposto, buscando em sua historicidade e tradição os elementos de uma prática libertadora e emancipatória, materializadora de nova concepção de mundo.

3 O Ensino de História na Educação do Campo

A investigação sobre o ensino de História se deu por meio de produções acadêmicas, que se propuseram em analisar a realidade da escola do campo, em áreas denominadas rurais, ou ainda, em instituições escolares instaladas em assentamentos do Movimentos do Trabalhadores sem Terra (MST). Dessa forma, as contribuições apresentadas veem a enriquecer a investigação sobre o ensino de História, uma vez que é uma temática pouco pesquisada, principalmente, na Educação do Campo condição que também que instiga à novos estudos.

“Ensino de História e Educação do Campo: concepções e aspectos teóricos em escolas do campo no Mato Grosso do Sul” (OLIVEIRA, 2017), o primeiro trabalho que se apresenta, tem por base uma investigação que se deu em 10 Municípios, 13 Escolas, 10 Assentamentos, com um total de 17 Professores de História entrevistados. A Autora do texto analisa a realidade pesquisada na perspectiva da Didática da História, com base no conceito de Aprendizado Histórico de Jörn Rüsen. Assim, a mesma relata que as principais correntes historiográficas presentes no trabalho dos Professores de História entrevistados foram a Marxista e dos Annales, com destaque para igual número de Professores que não seguiam nenhuma corrente ou tendência historiográfica. Ao final a Autora destaca que a dificuldade dos Professores se situarem teoricamente na Disciplina de História, está ligada à formação inicial de Professores, aparentemente, precarizada em vários aspectos na atual realidade educacional brasileira. Diante deste quadro a autora se posiciona no sentido de defender a perspectiva da Educação Histórica, no ensino de História na Educação do Campo.

O segundo trabalho intitulado “Ensino de História na escola do Campo e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escola do Campo” (RIEGER; PINTO, 2013), foi realizado em uma Escola Rural no Município de Rio Grande, no Distrito do Taim, com a entrevista de 01 Professora de História, e constatou que os Professores em sua maioria possuem Graduação e Pós Graduação, porém sem

formação específica para a Educação do Campo. Constataram ainda os Autoras que o Calendário escolar é imposto pela Secretaria de Municipal de Educação local, dificultando o posicionamento da instituição em razão de seu público que vem de uma realidade rural ou do campo, dessa forma, a escola se apresenta nos moldes de uma escola urbana, porém localizada no campo segundo as Autoras.

O terceiro trabalho intitulado “Ensino de História e suas possibilidades para a construção da educação do campo” (ALMEIDA, 2015), relata que foram investigadas duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Jaime Faria, situada no terceiro distrito do município Cerrito, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Oziel Alves Pereira, situada no quinto distrito do município de Canguçu. A primeira escola constitui-se uma escola polo, resultado das políticas de fechamento das escolas multisseriadas nas últimas décadas, enquanto a que a segunda, localiza-se dentro de um assentamento da reforma agrária e é resultado da luta pela terra, tendo sua identidade vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A escola Jaime Faria atualmente conta com duas Professoras lecionando a disciplina, enquanto a Escola Oziel Alves Pereira tem apenas uma. Uma das Professoras entrevistadas pela Autora é formada há 18 anos, cursou Pedagogia em um curso não presencial na cidade de Pedro Osório; a mesma entrevistada fez algumas tentativas anteriores de cursar Estudos Sociais, mas mudou de planos e optou pela Pedagogia, pois era o que as condições permitiam; a entrevistada não possui especialização e relatou que procura participar de todas as formações continuadas possíveis, porém na área da História dificilmente encontra cursos e o último que participou foi em meados de 2005; relatou ainda a autora que a entrevistada do início de sua carreira até os dias atuais, já lecionou a disciplina de História, Português e Ciências na escola Dr. Jaime Faria para as séries iniciais e EJA. Segundo a mesma Autora, a Professora entrevistada demonstrou dificuldades em relacionar a disciplina de História com a realidade do campo, e segundo ela, isso se torna difícil na medida em que não pode desviar-se dos conteúdos uma vez que segue o livro didático e transmite os conteúdos selecionados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O quarto trabalho intitulado “O ensino de História em escolas no meio rural brasileiro” (JUNIOR; FONSECA, 2010), apresenta os resultados da Dissertação de Mestrado “Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais - um estudo no município de Araguari, MG, Brasil”. Os autores destacam que constataram nas

aulas de História a utilização de dinâmicas envolvendo alunos, aulas expositivas dialogadas e metodologias diferenciadas como o trabalho com projetos, teatros, danças e música. Os Professores entrevistados, segundo os Autores, afirmaram também, empregar recursos como o álbum seriado, o retroprojetor e o trabalho de grupo, músicas e filmes. Assim, para os Autores, os Professores vêm incorporando um diversificado número de fontes e problemas, com o objetivo de evitar a exclusão e a simplificação operadas pelos livros didáticos.

O quinto trabalho, intitulado “O ensino de História na perspectiva na literacia histórica: possibilidades para a Educação do Campo nos anos iniciais do ensino fundamental” (GERMINARI; GONÇALVES; JUNIOR, 2016), relata o resultado de observações realizadas na Escola do Campo Deputado Leopoldo Jacomel, localizada na localidade de Matulão, no Município de Tijucas do Sul, na Região Metropolitana de Curitiba. A escola está organizada com turmas multisseriadas, e segundo os Autores as observações realizadas da comunidade e alunos, além de possibilitar um melhor conhecimento da realidade local, permitiram refletir sobre a educação e o ensino de História neste contexto. Segundo os Autores

acompanhando algumas aulas na escola Deputado Leopoldo Jacomel, numa turma multisseriada constatou-se que há um esforço dos docentes para trabalhar os conteúdos de História a partir das identidades dos sujeitos do campo, como exemplo disso, foi a visita de uma antiga moradora do município na escola, para narrar às crianças as condições de vida de sua época, enfocando vários aspectos da educação, saúde, transporte e estrutura física do município. Após isso, os alunos fizeram algumas perguntas à senhora, registrando no caderno as respostas e em seguida produziram um texto sobre o assunto (GERMINARI; GONÇALVES; JUNIOR, 2016, p. 290).

Ressaltam ainda os Autores que as narrativas Históricas por parte dos alunos, são fundamentais para a criação de um “conceito de leitura crítica por meio da História”. Porém, na realidade pesquisada verificou-se que o encaminhamento da atividade, deixou a História como um instrumento para a Disciplina de Língua Portuguesa, distanciando-se, assim da natureza do conhecimento propriamente histórico, na perspectiva da epistemologia da História.

Em termos de Educação Histórica ensinar História passa a ser,

então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom. como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara “eu não sirvo para

aprender História” evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal. Assim, a aula de História é um espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de uma lado a necessidade de o professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir, pessoalmente, para isso; de outro, a opção de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.34).

Dessa forma, verifica-se que o ensino de História tem um papel fundamental na formação das futuras gerações, com base na epistemologia da História, permitindo aos sujeitos leituras históricas de si e do mundo, para além do senso comum. Porém, ainda é uma perspectiva distante da realidade encontrada e relatada pelas pesquisas apresentadas.

Por outro lado, na Escola do Campo e a partir da realidade do campo, constata-se que é plenamente possível adentrar na História, conectando todos os conteúdos que se relacionam direta ou indiretamente com a vida no campo, na perspectiva da Educação Histórica, despertada nos alunos, por meio de narrativas, concebidas pela descrição, análise e explicação da realidade vivida no campo e suas relações com o conhecimento socialmente produzido.

Por conseguinte, com base nas pesquisas apresentados pode-se observar ausência de clareza em relação à tendência ou corrente historiográfica assumida pelos Professores entrevistados, com exceção de um dos artigos; é perceptível a falta ainda de direcionamento dos Professores pesquisados, em relação às práticas pedagógicas do Ensino de História na Educação do campo; constata-se que a formação inicial ou continuada ainda é precária, apesar dos avanços alcançados; a multissérie e nucleação de escolas, estão presentes na educação do campo, condição que impacta de forma direta o trabalho docente; verifica-se também que a dicotomia entre urbano e rural e o preconceito em assumir a condição de escola do campo, estão ainda presentes na falas dos Professores; segundo ainda às produções acadêmicas analisadas, alguns Professores também demonstraram suas preocupações em relação ao trabalho com a religiosidade, com a escola sem partido e a imposição curricular. Assim, apesar dos esforços realizados para a formação de Professores, verifica-se que a ausência de formação docente nas licenciaturas, no caso, em História, ainda é uma realidade presente nas escolas do campo e mesmo rurais, no território brasileiro.

Considerações Finais

Sem dar por concluso o debate, uma vez que é uma temática que merece uma atenção dos pesquisadores do Ensino de História e da Educação do Campo, no entanto, voltando-se à indagação inicial sobre as práticas pedagógicas dos Professores de História dos Professores na Educação do Campo e o seu alinhamento com a Educação Histórica, verifica-se que há, de forma geral, pelo observado nas produções acadêmicas, um distanciamento entre a teoria e a prática, influenciado, principalmente, pela formação inicial nas Licenciaturas, onde ainda são raras as instituições de ensino que preparam o licenciado para atuar na Educação do Campo.

O quadro se torna mais complexo na atualidade do país, uma vez que existem posicionamentos declaradamente contrários aos avanços conquistados em relação aos povos do campo e as políticas públicas até então estabelecidas, principalmente em relação à educação do campo. Se o quadro apresentado pelas pesquisas, mesmo com todos os avanços conquistados ainda inspira cuidados, é temerário perspectivar um futuro próximo diante de um cenário que pretende, a priori, não valorizar a educação do campo, condição que se reflete diretamente na formação de professores e, principalmente, nos povos do campo, historicamente à margem da sociedade brasileira.

Assim, apesar das dificuldades que se avizinham no cenário político-educacional brasileiro, constata-se na realidade apresentada pelas produções acadêmicas a necessidade de uma formação inicial e continuada sobre a Educação do Campo, sobre o Ensino de História e suas concepções e metodologias voltadas para a Educação do Campo. Importante ainda ressaltar a necessidade de ampliação de pesquisas voltadas para o Ensino de História na Educação do campo e, de pesquisas sobre o aprendizado histórico na Educação do Campo, na perspectiva da Educação Histórica, em razão das perspectivas que são muito próximas, voltadas para a construção de um conhecimento crítico da realidade ora vivida e que possibilita a emancipação e a transformação social, tanto almejada pelos povos do campo.

Referências

ABREU, Roberta. **Enlaces e desenlaces da pesquisa na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental**. In: ANDRADE, Didima Maria de melo;

ABREU, Roberta (Orgs.). **Prática Pedagógica: uma contextualização dentro e fora do espaço escolar**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2015.

ALMEIDA, J. S. **Ensino de História e suas possibilidades para a construção da educação do campo**. Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 94-111, Jul. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Barca, Isabel. **Educação histórica: uma nova área de investigação**. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

GERMINARI, G.D. et. al. **O ensino de História na perspectiva da literacia histórica: possibilidades para a Educação do Campo nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: SOUZA, M. A. (Org.). **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica**. Curitiba: UTP, 2016.

JUNIOR, A. F. S.; FONSECA, S. G. **O ensino de História em escolas no meio rural brasileiro**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-486, jul./dez. 2010.

LAPEDUH. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Disponível em: <<https://lapeduh.wordpress.com/historico/>>. Acesso em 06 jan. 2019.

OLIVEIRA, M., E. **Ensino de História e Educação do Campo: Concepções e aspectos teóricos em escolas do campo no Mato Grosso do Sul**. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. p.79-101. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4666/pdf_117>. Acesso em 10 mai. 2018.

RIEGER, L.; PINTO, P. **Ensino de História na escola do Campo e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escola do Campo**. Revista Latino Americana de História, v.2, n.6, 2013. Edição Especial.

SEGANFREDO, Katia Aparecida, et.al. (Orgs.). **Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba**. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. **A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses**. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29942/1/artigo-%20Conci%c3%aancia%20hist%c3%b3rica%20e%20signific%c3%a2ncia%20hist%c3%b3rica%20em%20alunos.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2019.

SOUZA, Maria Antônia. **Sobre o conceito de prática pedagógica**. In: SILVA, Maria Cristina Borges (Org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA

*Lilian Costa Castex - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba²⁴
liliancostacastex@gmail.com*

Resumo: Este artigo destaca Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino e aprendizagem de História na educação básica. Apresenta a metodologia de ensino de história de professores pesquisadores Pereira(1987), Barca(2004), Fernandes(2004) e concepção e metodologia de ensino de história SME de Curitiba (2006, 2008, 2016). Autores que fundamentaram os estudos e a pesquisa: Lee (2001), Barca (2000), Schmidt e Garcia (2006), Rüsen (2015a e 2015b).²⁵

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Histórica. Ensino de história.

As considerações acerca do professor e de sua prática escolar, à luz da investigação, possibilitam indagações a respeito da formação do professor de História, de seu trabalho no universo escolar e de suas aspirações profissionais relacionadas ao ensino. Nessa perspectiva, para os futuros professores de educação básica, é fundamental conhecer as diferentes abordagens historiográficas, para que possam fazer diferentes interpretações dos conceitos substantivos e de segunda ordem da História e, viabilizar o desenvolvimento dessa capacidade interpretativa nos seus alunos. Este artigo apresenta as reflexões a respeito do ensino de história: pesquisas e experiências na escola básica. Trata das experiências de professores pesquisadores de História no ensino fundamental e como encaminham o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, assim como, a presença da educação histórica na Rede Municipal de Curitiba²⁶.

Autores como Cunha e Leite (1996) posicionam-se relatando que as decisões pedagógicas não são autônomas e dependem das relações da educação com a produção. Portanto espera-se dos docentes universitários, que exerçam sua profissão, tenham um conhecimento do campo científico de sua área ancorados nos rigores da ciência legitimando esses conhecimentos na prática. As autoras atribuem a

²⁴ Doutora em Educação: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Coordenadora e Professora de História da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME); integra o Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos (PUCPR) e o grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

²⁵ Relata parte de estudo que integra a tese Ensino de História: a perspectiva da educação Histórica nas licenciaturas.

²⁶ RME Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

pedagogia universitária à criança e, também como tributária da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Trazendo ainda uma herança do campo feminino, a vocação das mulheres para ensinar, além da falta de diálogo com estruturas de conhecimento científico de outras áreas do conhecimento. As mesmas autoras citam com um dos aspectos que desqualifica a pedagogia universitária é a sua "condição instrumental" e a entendem como um conjunto de normas e prescrições na perspectiva da racionalidade técnica. Cunha (2004) enfatiza que a pedagogia universitária pode ser um espaço de conexão de conhecimentos, de conectividade e de cultura e que esses fatores são interrelacionados objetivados numa "prática social objetiva e facilmente identificável". Complementa suas ideias dizendo que "somente a pesquisa pode constituir-se com base da compreensão da docência universitária e da produção de conhecimentos que sejam fontes de novos saberes".

Para responder à problemática da abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas tendo como eixo epistemológico a concepção de Educação Histórica, considero importante trazer algumas experiências resultantes de pesquisas como também o trabalho desenvolvido em redes públicas de ensino com essa base teórica. Isso porque, essas experiências possibilitam entender como se desenvolve práticas pedagógicas e o ensino de história.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, o ensino de História passa a ser influenciado pelos debates entre as diferentes correntes historiográficas, novas abordagens e problemáticas voltadas a História social, cultural e do cotidiano entre outras. Simultaneamente, no campo das ciências pedagógicas, novos estudos no âmbito cognitivo e social, trazem como contribuição para o ensino de História, a valorização de atitudes ativas do aluno como sujeito construtor de sua História. Nessa perspectiva, metodologicamente os professores buscam novas práticas para o ensino de História, questionam os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos quanto aos conteúdos e exercícios tradicionalmente propostos. Com efeito, o ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina "Estudos Sociais" e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da

profissão docente. Contudo, é importante registrar que o encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História.

Destarte, os PCN's (1997), trazem como proposta para o ensino de História, a distinção entre "o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido do espaço escolar". O saber histórico escolar é visto como capaz de reelaborar o conhecimento produzido no campo das pesquisas agregando as representações sociais produzidas pela vivência de professores e alunos.

Em decorrência, ocorre uma reorganização do ensino de História com o estabelecimento de objetivos do ensino de História para todos os anos ensino fundamental e a divisão em dois ciclos, organizados em eixos temáticos: o primeiro ciclo – História local e do cotidiano; o segundo ciclo – História das organizações populacionais, para o ensino fundamental. Para os anos finais do Ensino fundamental, terceiro ciclo: História das relações sociais, da cultura e do trabalho; quarto ciclo: História das representações e das relações de poder. O documento orienta as atividades para cada ciclo, indicando os objetivos gerais, os específicos os critérios de avaliação (PCN's, 1997, p.31-35).

Não há metodologia explícita no documento, no entanto, estabelece o conhecimento histórico, como área científica, que tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. [...] As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas (PCN's, 1997, p.31).

Atribui-se essas escolhas "as transformações da sociedade, a expansão escolar para um público culturalmente diversificado". Também às informações obtidas por alunos nos meios de comunicação e as tendências pedagógicas, especialmente da Psicologia social e cognitiva que "defendem trabalhos de natureza interdisciplinar" (PCN's, 1997, p.31-35).

Com os PCN's, inserem-se novos elementos para orientação pedagógica a respeito de quais conteúdos da cultura brasileira e da memória seriam adequados para trabalhar com os alunos em aulas de História, considerando a diversidade de público da educação básica. Conforme Urban (2010, p.54):

a publicação dos PCN's é voltada aos professores, tornando-se objeto de pesquisa, posteriormente, em razão do impacto causado na Educação Básica e no Ensino Superior e em relação a sua importância enquanto currículo. Como documento oficial, expressa uma forma de conceber o ensino e a aprendizagem em História ou pode representar a imposição de uma proposta que não corresponde aos debates no contexto político da sociedade brasileira.

Entre o final da década de 1990 e início do século XXI, investigadores preocupados com o ensino de História e a formação de professores publicam estudos na forma de artigos científicos, dissertações, teses e obras de cunho didático como: Bittencourt (2001); Pinsky (2001); Karnal (2004); Abreu (2003); Schmidt (2011); Schmidt e Garcia (2006), entre outros e os seus trabalhos representam reflexões teóricas e sistematizações a respeito do ensino de História. Os professores e pesquisadores fazem um alerta para a permanência das dificuldades encontradas no ensino de História. É necessário considerar a historiografia brasileira, com a multiplicidade de perspectivas da História, relacionada aos diferentes contextos de produção do conhecimento histórico. Nesse aspecto os professores das IES, a partir dos grupos de pesquisa que estão inseridos, apresentam para os estudantes de cursos de licenciatura, metodologias para o ensino de História que acreditam como mais significativa e que podem corroborar na formação da consciência histórica.

Pesquisas e experiências do ensino de História

No contexto da abertura política no Brasil a partir da década de 1980 muitos estudos, pesquisas e experiências em escolas foram desenvolvidas tendo em vista o ensino mais articulado com os interesses e necessidades práticas dos alunos das classes trabalhadoras que passaram a integrar as escolas de educação básica. A década de 1980 foi fecunda nesse sentido. Em decorrência, surgem novas perspectivas teórico-metodológicas para o ensino em todas as áreas do conhecimento dando voz e vez aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à formação do cidadão consciente e crítico que até então teve sua livre expressão cerceada pelos rigores da censura política ao ensino. Na década de 1980 encontramos trabalhos de professores do ensino de história que começam a inserir em suas aulas metodologias que visam superar a visão mais tradicional da história. Assim sendo, considero importante trazer a pesquisa de Pereira (1987) como exemplo desse contexto, apresentando a experiência da professora de história no ensino de primeiro grau (atualmente ensino fundamental), assim como a

sistematização de sua prática na qual desenvolve uma experiência metodológica de perspectiva crítica.

O trabalho de Pereira (1987) desenvolve-se em escolas públicas mineiras tendo em vista o ensino de história, e é nesse campo que vai inserir suas experiências educacionais. Sua proposta de ação sugere como ponto de partida, a problematização de um determinado conteúdo de história, para essa reflexão/ação. Ao apresentar sua proposta para as aulas do ensino de História, a professora pretende que os alunos percebam a História como um "conhecimento ligado à vida" conhecimento elaborado e não memorizado e como objetivo aprimorar o raciocínio histórico. A metodologia de ensino proposta por Pereira (1987), pretende "ensinar diferente", define, como princípio, não apresentar "conceitos prontos, e sim que os conceitos fossem sendo construídos a partir de apreensão e compreensão da realidade que eles viviam"; insere proposições tais como: não adotar um livro didático específico para o desenvolvimento das atividades escolares possibilitando à cada aluno fazer a escolha de seu livro-texto e utilizar o conteúdo programático adotado na escola, porém com propostas diferentes para chegar a ele. A metodologia de ensino utilizada por Pereira (1987), prevê momentos específicos como se observa nos registros abaixo:

1.º momento: Apresentação da proposta de um trabalho conjunto professores e alunos para o ensino de História a ser desenvolvido no semestre, para todos os alunos da série, não divididos por turma, ao corpo docente escolar. Propõe a primeira reflexão com os alunos: a razão da divisão dos alunos por turmas, a professora minimiza os critérios de divisão em "novatos" ou "repetentes", porque apresenta uma proposta escolar diferente da estabelecida naquela instituição.

2.º momento: A autora explica sua metodologia para o ensino de História

"Ao invés de começarmos pela apresentação do programa a ser trabalhado durante o ano letivo, como normalmente acontecia, iniciamos por explorar o que os alunos já sabiam. Queríamos saber que conceito de História eles já tinham. Nas primeiras aulas, procuramos explorar esse conceito e, para isso, em cada aula havia um aluno para anotar em um caderno (o caderno coletivo da turma) tudo o que os alunos falavam; ao mesmo tempo, íamos anotando no quadro. O "caderno coletivo de turma" era o mais importante, porque dele é que deveria ser retirado o que seria anotado no caderno de cada um, com síntese das conclusões a que íamos chegando (PEREIRA, 1987, p.7).

A sistematização coletiva do conhecimento é ponto central nesse processo, apresentada a todos os alunos. Na sequência, eles deveriam buscar o conceito que estavam discutindo em seus livros de História. A autora, Pereira (1987), apresenta

como exemplo de trabalho pedagógico, o conceito de História. Na busca das informações a respeito desse conceito, os alunos observaram:

- que os autores conceituavam de forma diferente a História; (diferentes autores foram consultados em livros diferentes).
- que os alunos podiam completar ou modificar as definições, de acordo com o que discutiam em classe; que podiam trocar informações com os alunos de outras turmas ou quando instigados pela professora de História para enriquecer o trabalho que estavam produzindo.

3.º momento: na metodologia de Pereira (1987) é necessário definir, junto com os alunos, o programa de estudos a ser desenvolvido no semestre (mantendo o conteúdo previsto sobre a História do Brasil), relata as dúvidas, a respeito de continuar ou não, com o conteúdo programático. Nas aulas seguintes, refletindo coletivamente com os alunos, foi possível chegar ao consenso de que as narrativas individuais registradas deveriam servir como subsídios que os levassem a estudar esse conteúdo.

4.º momento: Caracterizar através da "fala e de um posterior texto escrito a História individual dos alunos" e sistematizar a História coletiva da turma;

5.º momento: A temática a ser trabalhada com os alunos na sala de aula é ampliada. Utiliza como abordagem "Como vejo minha cidade" na tentativa de entender como os eles percebiam onde moravam. Posteriormente, ela introduz novo tema – "Como vejo meu país". Os temas discutidos e estudados serviram de base para o estudo do semestre (PEREIRA, 1987, p.9).

Na proposta de ensino apresentado o objetivo é que "os alunos percebessem o porquê do que estaríamos estudando, e o que queríamos entender no detalhamento dos conteúdos". Desse modo, a partir daí todos registravam anotações em seus cadernos, como referência para saber porque decidiam mudar de assunto na sequência das aulas. Sendo assim, o procedimento para o todo o processo, daí para frente era, "iniciar com o que os alunos já sabiam, ou de como percebiam que determinado tema que estivesse sendo trabalhado". O conhecimento inicial era organizado coletivamente, depois era ampliado em aulas expositivas, com textos de apoio, exercícios do texto coletivo, discutida as dúvidas e ao final de cada assunto/tema, sistematizado o conhecimento produzido (PEREIRA, 1987, p.10).

Desse modo, observa-se em Pereira (1987) uma preocupação em romper com o modo tradicional de ensinar História encontrados nas orientações oficiais e nos

manuals didáticos disponíveis para o ensino de História da época. Na sua proposta encontram-se princípios orientadores semelhantes aos defendidos pela abordagem de ensino pautada na concepção de Educação Histórica, quais sejam, considerar o aluno e o seu contexto social; a necessidade de ouvir o aluno, de dar voz e vez para que se expresse a partir dos conhecimentos que já possui; a valorização do professor como investigador, como sujeito do processo de ensino capaz de problematizar, analisar e sistematizar sua prática pedagógica tendo em vista a formação da consciência histórica e crítica do aluno; ressignificar a relação conteúdo-forma dos conteúdos preestabelecidos questionando sua significância ou não em aulas de História.

A concepção Educação Histórica como base para o ensino de História, é uma abordagem presente em aulas de História, nos últimos anos, trazidas para a educação básica por professores que, em sua formação continuada, estudam e trazem para o ensino os seus fundamentos teóricos e metodológicos. Em decorrência, as temáticas de investigação desenvolvidas por professores pesquisadores se referem ao processo de aprendizagem em Educação Histórica, nas quais procuram compreender questões tais como: (i) como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores; (ii) o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos; (iii) os métodos e práticas de ensino; (iv) os manuais didáticos entre outros.

Assim, neste início de século XXI, as preocupações expressas no trabalho de Pereira, assim como outros pesquisadores do ensino de história no decorrer dos séculos XX e XXI, no Brasil tomam corpo.

Em Portugal, Isabel Barca (2004), em suas pesquisas com alunos da educação básica, por meio da intervenção dos professores das escolas e estudantes do Pós-Graduação da Universidade do Minho, desenvolve uma proposta de ensino na tentativa de encontrar respostas as suas indagações para o ensino de História e o conhecimento histórico. Barca (2004), considera paradigmas educativos para "aula-oficina" onde é possível constatar a intenção de considerar as ideias dos alunos como fator preponderante para a formação do sujeito escolarizado. Compreende os papéis do aluno e do professor como: "o aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas" e o professor como "investigador social e organizador de atividades problematizadoras". Entende o saber como multifacetado e com vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia, estratégias e recursos e

múltiplos recursos intervenientes. A avaliação, pode acontecer por meio de material produzido pelo aluno, testes e diálogos (BARCA, 2004, 131-144). Em sua prática como formadora de professores de História, Barca (2004) organiza uma forma de os futuros professores de História desenvolverem uma aula tendo em vista atividades escolares que incluam a participação de crianças e jovens, assim como, procedimentos que permitam suscitar competências em História, denominada de Aula Oficina.²⁷ Assim descreve os passos da "Aula Oficina": Seus estudos a levam para uma sistematização que coloca em ação com seus alunos futuros professores de História. Assim, organiza o Plano de aula-oficina para o desenvolvimento de competências em História:

1.º momento: levantamento das ideias dos alunos: Tarefas (questões, recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos).

2.º momento: Desenvolvimento: Tarefas (questões, recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos).

3.º momento: Síntese: Tarefas (questões, recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos). Gestão de Tempo;

4.º momento: Avaliação

Essa proposta de Isabel Barca, explicitada em produção e publicação acadêmica, é baseada em princípios de aprendizagem em História que provém de investigações de Lee (2001), Ashby (2003) entre outros. Parte do pressuposto de que é possível as crianças aprenderem História de forma a ver, se as tarefas ou contextos concretos das situações em que foram apresentadas, tem significados para elas. Nas palavras da autora:

os conceitos históricos são compreendidos gradualmente a partir da relação dos conceitos do senso comum que o sujeito 'experiência'. O contexto cultural e os media são fontes de conhecimento que devem ser levados e conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica; quando um aluno procura uma situação do passado à luz de sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica; interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História, produzida pelo professor, a interpretação do contraditório, isto é da convergência e divergência das mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno (BARCA, 2004, p.135).

²⁷ Aula Oficina - ver BARCA, 2004, p.131-144.

Barca (2004) ressalta a importância de aprender História com significado, o aluno estabelece relação do presente e do passado, utilizando suas experiências como fator a auxiliar o conhecimento histórico.

Outro exemplo de organização do trabalho pedagógico que se assemelha a Aula Oficina é desenvolvido no Brasil, em escolas municipais de Araucária com a professora e pesquisadora Fernandes (2004), A Unidade Temática Investigativa que adequa a metodologia de ensino às situações locais e insere novos procedimentos para serem desenvolvidos em aulas de História. Segundo Fernandes (2004, p.1):

entendeu-se que Aula Oficina poderia não ser o nome mais adequado para uma investigação que se desenvolve no processo de várias aulas, e não apenas uma. Assim, optou-se por nomear este processo como "unidade temática investigativa". Outro objetivo desta investigação foi propor mais um elemento à unidade temática investigativa: registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido pelo professor e das produções dos alunos, por se entender que esses documentos produzidos por professores e alunos devem ser considerados para serem trabalhados em outros momentos com outras turmas, ao lado de outros documentos.

A Unidade Temática Investigativa compreende:

(i) definição de temática, conforme diretrizes curriculares; (ii) Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino; (iii) Aplicação da investigação junto aos alunos; (iv) Categorização e análise, pelo professor; (v) Problematização junto aos alunos; (vi) Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes); (vi) Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, História em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros); (vii) Aplicação de instrumento de meta cognição; (viii) Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar.

Outra proposta para exemplificar a Educação Histórica em contexto de escolarização, no século XXI, analisada neste estudo, encontra-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal Curitiba (2006) e no encaminhamento metodológico presente nos cadernos pedagógicos de História (2008). Esses documentos são referência para o ensino de História da educação básica municipal de Curitiba, onde professores trabalham com a Educação Histórica como proposta para o ensino de História. Tomo como referência os cadernos pedagógicos das áreas de conhecimento produzidos pela RME²⁸. Para efeito deste estudo, especificamente o caderno pedagógico de História. Este material, está organizado por temas e dividido por ciclos de aprendizagem. A relevância de sua apresentação se deve a

²⁸ RME Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

organização do encaminhamento metodológico na perspectiva da Educação Histórica. O caderno pedagógico de História explicita quais temas são eleitos como significativos para o trabalho com o conhecimento histórico, entre eles: a construção da identidade da criança; famílias na sociedade hoje; cidadania-direitos e deveres; construção do espaço cultural paranaense; identidade a relação com a organização política do Paraná, entre outros.

Na organização do caderno pedagógico, cada tema foi abordado trazendo para o professor de História do ensino fundamental o encaminhamento metodológico com a sequência didática, assim como sugestões de fontes iconográficas (fotografias de época, mapas históricos, objetos antigos, entre outros) e documentais (excertos de documentos históricos, reproduções entre outros).

O encaminhamento metodológico compões os seguintes procedimentos:

(i) Investigue os conhecimentos prévios; (ii) classifique e sistematize os conteúdos a partir dos conhecimentos escolares; (iii) problematize os conhecimentos escolares; (iv) Avaliação

No item (i) investigar os conhecimentos prévios, propõe que o professor investigue os conhecimentos históricos que os alunos já possuem, denominados de prévios ou tácitos adquiridos nas experiências com outros sujeitos e (ou) nas experiências sociais.

Para essa investigação prévia inicia-se com a "chuva de ideias", isto é, fazendo o registro de um conceito-chave na lousa ou no papel, do conteúdo que pretende trabalhar. Solicitar aos alunos que falem, escrevam ou desenhem o que sabem sobre o conceito.

Os registros podem ser individuais ou coletivos. A atividade realizada individualmente proporciona ao professor a possibilidade de verificar, após o desenvolvimento das atividades pedagógicas referentes aos conteúdos escolares, se os alunos conseguiram incorporar novos conhecimentos históricos aos que já possuíam.

No item (ii) classifique e sistematize os conteúdos a partir dos conhecimentos escolares sugere que após as respostas dos alunos colocando as suas ideias prévias, o professor poderá classificar e sistematizar os conhecimentos registrados, agrupando as respostas semelhantes. Com isso o professor possui uma visão mais fidedigna dos que os alunos sabem sobre o assunto, sem pressuposições.

No item (iii) problematize os conhecimentos escolares explica que na sequência da atividade dos conhecimentos prévios, e de posse das informações obtidas, o

professor problematiza e explora os conhecimentos escolarizados com os recursos didáticos disponíveis, principalmente utilizando as fontes históricas.

Nesse momento analisar as diferentes ideias que foram elencadas no início da aula, questionar com os alunos se a ideia apresentada se relaciona com o passado, com o presente ou com o futuro (a temporalidade histórica).

Na sequência, os alunos poderão expressar por meio da oralidade, do desenho ou da escrita (narrativa histórica) o que aprenderam. Em sua argumentação os alunos utilizam os conhecimentos que já possuíam, acrescidos das contribuições dos colegas, do professor e das novas informações que aprenderam nas experiências escolares.

No item (iv) a avaliação é o momento de finalização das atividades escolarizadas a respeito do tema estudado. É o momento para o professor observar e registrar o que cada aluno aprendeu, se conseguiu incorporar novas ideias as que já possuía (conhecimentos prévios) e se a sua argumentação representa novas ideias históricas.

A metodologia descrita, é a base das orientações de formação profissional para o ensino de História para a rede pública municipal de Curitiba.

A Educação Histórica permanece no currículo escolar das escolas municipais como pressuposto teórico e metodológico para o ensino de história. No currículo de 2016 da RME de Curitiba foi proposta a “aula Histórica” integrando à concepção de ensino de história.

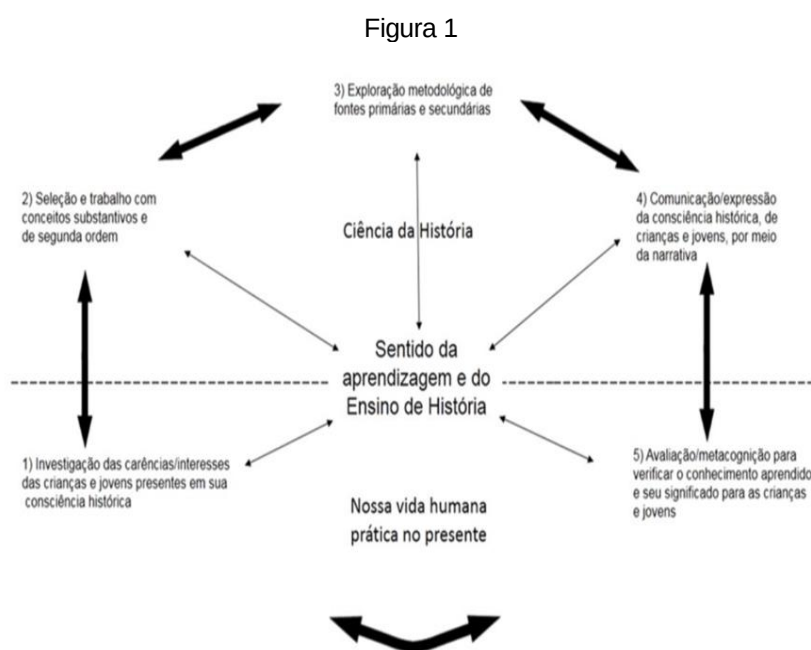


Figura 1 – Esquema da matriz da aula histórica. FONTE: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001, p. 35). Adaptado por SCHMIDT, M. A., 2015, p.07.

A matriz da aula histórica, que é fundamentada nos pressupostos da educação histórica, estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes.

- (i) investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da história.
- (ii) selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses.
- (iii) organizar metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as
- (iv) as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes.

É importante destacar que nessa perspectiva da Educação Histórica não existe uma forma única para desenvolver o ensino, mas orientações para o desenvolvimento das práticas escolares na perspectiva da educação Histórica – eixo epistemológico que está na base da proposta da RME para o ensino de História. Nessa perspectiva, o professor, a partir de suas experiências escolares e dos conhecimentos fundamentados na Educação Histórica pode organizar um modo de ensinar História, tendo o conceito substantivo que selecionou para trabalhar com os alunos, como ponto de partida. Nesse contexto o conceito de cognição histórica situada é importante pois "pressupõe uma unidade orgânica entre a aprendizagem histórica e os princípios cognitivos da própria ciência da História" (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.36), considera-se que "a forma de aprender depende de uma determinada forma de ensinar que é propriamente histórica" (ibidem, p.36), essas ideias são ancoradas em conceitos e categorias históricas.

Nessa perspectiva, a "aula histórica" requer do professor a utilização de recursos metodológicos para promover o conhecimento histórico aos seus alunos. As fontes históricas, são recursos imprescindíveis para o trabalho com a Educação Histórica porque promovem para o aluno a possibilidade de conhecer uma ou mais versões de um fato histórico. Do mesmo modo a produção de narrativas em aulas de

História é a materialização dos conhecimentos históricos que as crianças e jovens conseguiram apreender/construir e expressar a consciência histórica.

Os exemplos das propostas aqui apresentados, podem dar indícios de encaminhamento metodológico onde o professor e o aluno trabalham juntos, existe um planejamento para a aula de história, o passo a passo de situações que podem fazer com que os alunos, diante do conhecimento escolarizado, possam enriquecer as suas experiências pessoais e coletivas. As contribuições das propostas apresentadas trazem referenciais importantes para a compreensão da possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica no ensino de História na perspectiva da Educação Histórica com a possibilidade da produção do conhecimento histórico para a educação básica. Isso nos remete para as reflexões sobre a formação dos professores para esta área do conhecimento.

Referências

BARCA, I. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: (Org.). Para uma educação histórica de qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIE/IEP/UMinho, 2004. p.131-144.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editores, 1994. (Coleção Ciência e Educação). CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal. Curitiba: SME, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Caderno Pedagógico: História. Curitiba: SME, 2008.

CURITIBA. Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Vol. V. Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2016.

CUNHA

CUNHA E LEITE

FERNANDES, L. Z. Unidade temático investigativa na perspectiva da educação histórica. SEED/PDE/UFPR, 2004. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=ZEGLIN,+Lindamir.+Unidade+Tem%C3%A1tica+Investigativa>>. Acesso em: 04 fev. 2012.

GARCIA, T. M. F. B. Relações entre o ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). Aprender história: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: ed. Unijuí, 2009. p.77-116.

RÜSEN, J. Humanismo e didática da História. Curitiba: WA, 2015a.

_____. Teoria da História: uma teoria da História como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015b.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. Educar em Revista, Curitiba, Especial, p.11-31, 2006.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA PR: METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Roseli Vergopolan / UNESPAR²⁹
roseli_vergopolan@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico junto ao curso de Pedagogia na disciplina de Ensino de História e as aprendizagens desenvolvidas no âmbito universitário para que as futuras pedagogas estejam preparadas para atuar como na nos anos iniciais do ensino fundamental de 1º ao 5º ano. A metodologia deste trabalho ganha respaldo na pesquisa ação, interventiva e reflexiva, a qual se fia na construção de aprendizagens significativas no contexto do curso de pedagogia considerando subsidiar a ação docente futura destes profissionais na amplitude de frentes de atuação. Dentro dessas perspectivas, este texto está fundamentado por autores como: Bissoli da Silva (2006); Brasil (1988);(1996);(2006) (2012); e na sequencia dos contornos formativos com fundamentos ensino da história com Paraná (2006);(2010); Cerri (2007); Fonseca (2003). O Curso de Pedagogia passou por diversas transformações desde sua criação em 1939 até os idos de 2018, onde apresentará novos rumos por meio das mudanças nas legislações de formação de professores seguindo a Base Comum Nacional. Neste artigo trazemos algumas reflexões de como se encaminhou a disciplina de História no Curso de Pedagogia na UNESPAR Campus União da Vitória, IES que até 2014 era uma universidade isolada, durante 10 anos após 2008.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Ensino. História.

Introdução

Historicamente o ensino escolar perpassa o predomínio tradicional com aulas expositivas, o uso do livro didático e da memorização dos saberes angariados ontologicamente, o que permite considerar como esta postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica que contribui parcamente na formação do aluno no ensino fundamental, e dar sentido aos conhecimentos necessários engendrados na aprendizagem da história no início da vida estudantil.

A finalidade deste artigo é apresentar como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico no curso de Pedagogia na Disciplina Princípios Metodológicos do Ensino da História e as reflexões desenvolvidas no âmbito universitário para que as

²⁹ Doutoranda em Estudos da Criança (UMINHO-PT). Mestre em Educação (UTP). Pedagoga. Bióloga. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais. Professora dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória/PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq.

futuras pedagogas estejam preparadas para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, bem como Pedagoga na Rede Estadual Paranaense, onde desenvolvem a prática na orientação de professores do ensino das disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio dentre elas o ensino de história objeto de nossas ponderações.

A metodologia deste trabalho ganha respaldo na pesquisa ação, interventiva e reflexiva, a qual se fia na construção de aprendizagens significativas no contexto do curso de pedagogia considerando subsidiar a ação docente futura destes profissionais na amplitude de frentes de atuação. Thiollent, 2005.p, 18 afirma que a “[...] pesquisa ação não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados.” Com a pesquisa ação os pesquisadores podem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados deflagrando atividades ativas sobre a realidade e a focalização no saber e no fazer em ação, numa articulação congruente entre teoria e prática, no âmbito da formação. Dessa forma, intentamos o propósito explicitar a importância desses saberes para os futuros pedagogos.

Dentro dessas perspectivas, este texto será organizado em duas etapas: a apresentação contextual breve da IES e alguns marcos históricos da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, até o início da disciplina “Princípios Metodológicos do Ensino da História e Geografia” e o relato das práticas pedagógica dos últimos três anos enquanto docente da referida disciplina.

Curso de Pedagogia e o ensino de Geografia no e os desígnios da organização curricular: perspectivas históricas.

Historicamente, o termo Pedagogia tem um significado grego de condução de criança ao saber e com a dominação romana o pedagogo passou a ser condutor e preceptor das crianças. Originalmente como vimos está relacionada à educação, vinculando assim aos problemas relativos ao como ensinar e para quem ensinar. Já no Brasil o Curso de Pedagogia percorreu sua trajetória a partir da criação das universidades de licenciatura.

A organização do ensino superior, cujas transformações foram acontecendo a partir do final da década de 30 onde ocorreu a reorganização da Universidade, e com isso efetivou a criação das Faculdades de Filosofia Ciência e Letras em conjunto o curso de Pedagogia.

Com isso, o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, em que todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia albergavam, assim como a seção especial de Didática, que correspondia ao curso de foi instituída a de didática, composta apenas pelo curso de didática. O graduando que concluísse o bacharelado se quisesse faria mais um ano de didática e receberia o diploma de licenciado

Bissoli da Silva (2006) destaca o Currículo Mínimo do Parecer CFE. 251/62 que redefine o curso, sinalizando a formação do pedagogo para a pós-graduação, em que bacharéis e licenciados em geral penetrassem no campo de educação. Então o currículo mínimo para bacharelado era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. Quem optasse pela licenciatura precisava apenas cursar mais duas disciplinas: Didática Geral e Didática Especial.

Com o parecer CFE n. 252/69, ainda que houvesse diversas habilitações, o curso destinaria apenas um diploma, que trazia o título de licenciado, sendo defendida a concepção de que o formado em Pedagogia era professor do ensino normal, exceto aqueles que concluíam habilitações curtas. Isto significou a extinção do título de bacharelado, em favor da licenciatura, e pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação do especialista, do técnico da educação para suprir a generalização do curso de Pedagogia.

Conforme percebemos no recorte acima, foi diante dos contornos pedagógicos do parecer de 1939, ainda que ocorresse a criação no final da década de 50 do curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória PR.

Para Vergopolan (2012) a cidade de União da Vitória nos anos 50, estava entre as maiores e mais prósperas cidades do Estado; era a mais importante cidade do Sul e do Sudoeste do Paraná, exercendo influência social e cultural sobre toda a região. Dentro dessa conjuntura começou a ser pensada a possibilidade de criação de curso superior em União da Vitória, com o apoio do governador do Paraná, Moises Lupion, foi instituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - FAFI/UV, no ano de 1956, que, no entanto, só se efetivou em 1960. O então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, e o então ministro da Educação, Clóvis Salgado, assinam o Decreto nº 47666, em 19 de janeiro de 1960, que concede a autorização para o funcionamento de dois cursos, o de Pedagogia e o de História, sendo realizado o primeiro Concurso de Habilitação (Vestibular) para

os cursos, mostrando um grande número de candidatos inscritos para as vagas dispostas.

Sob a conformidade das Leis que regiam o curso de Pedagogia, e a educação brasileira, ora exposta, o caminho percorrido ao longo dos anos de funcionamento do curso de Pedagogia ocorreu levando em conta o currículo e formação do técnico da educação. Mas, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Na extinta FAFI/UV, em 2006/2007, houve necessidade de novos encaminhamentos e debates para que o curso se adequasse a nova realidade atribuída.

Dessa forma, no início do ano letivo de 2007, inicia o cotejamento das áreas, assim como disciplinas a serem escolhidas para que se desenvolvesse um trabalho pedagógico com bases e fundamentos necessários para atender esse novo perfil que surgia. Após muitas discussões entre os componentes do Departamento de Educação, um membro do não quis desapegar da disciplina Biologia Educacional, que lecionava por anos induzindo a decisão mantê-la, assim juntaram as disciplinas história e geografia no 3º ano do curso, denominada “Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de História e Geografia”, denotando o egocentrismo imperante, no ambiente universitário e os resquícios de formação apenas teórica de alguns docentes que atuam na formação de professores que não compreendem a importância das disciplinas em questão em face de formação tanto dos pedagogos quanto na educação básica, após os embates a proposta é enviada a Conselho de Educação para a aprovação.

Observamos que no Processo N. 16774/07, do Conselho Estadual de Educação PR, que aprovou a proposta pedagógica do curso de graduação em Pedagogia Licenciatura de adequação à Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais apresenta as seguintes características:

[...] o objetivo geral é de possibilitar ao futuro profissional da educação a produção, construção e socialização de conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo e oportunizando a participação do acadêmico em **situações de docência**, pesquisa e gestão do processo de formação de crianças, jovens e adultos em instituições escolares e não-escolares nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PARANÁ, 2006, p.1.) grifo nosso

Conforme as informações do referido parecer a IES informou a definição do perfil do pedagogo a ser formado, que se baseia nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que descreve o perfil comum deste profissional como sendo a pessoa habilitada a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 2)

Diante do panorama acima apresentado observa que há necessidade de adequação da matriz curricular adequando assim o curso para cumprir as determinações do novo status formativo do curso de pedagogia delineado pelas Diretrizes Curriculares. Observamos que:

A Resolução nº 007/2008 – SETI homologou o Parecer nº 843/07 do CEE/PR de 07/12/07 de forma favorável à Proposta Pedagógica do curso de graduação em Pedagogia- Licenciatura, adequada à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais) na modalidade presencial, com implantação aos ingressantes de 2008 e, ao 2º ano do curso (ingressantes em 2007), no início do ano letivo de 2008. (CEE/PR, 2007, p.1)

Diante das proposições elencadas no início deste capítulo, em que se tentou apresentar algumas das reflexões amplas face ao percurso historiográfico do curso de Pedagogia tanto no cenário nacional, quanto na criação do mesmo juntamente com Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória PR, se podem perceber as nuances da formação do pedagogo na nossa região. Assim como a

área de ensino de história se tornou parte efetiva da formação do pedagogo para atuar na diversidade de frentes ao qual se destinou após as Diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006.

Ensino de História nos anos iniciais e as experiências formativas no curso de Pedagogia

Diante da realidade da legislação estabelecida no curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras no ano de 2008, a primeira turma se inicia e na grade e no ano de 2011 se torna realidade as disciplinas de História e Geografia e conjunto.

Disciplina: Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de História e Geografia

Carga horária: 72 horas

Prática como componente curricular: 12 horas

EMENTA: A história, ciência do social e construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano. Mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nos anos iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais; relação com as demais áreas do conhecimento, estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história. História do Paraná e do Contestado. Fundamentos da geografia escolar, concepções de ensino de Geografia. A construção do conceito de espaço pelas crianças. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço local, regional, nacional e global. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nos anos iniciais. Elaboração de recursos didáticos para o ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representação. 4ª ed. São Paulo, Contexto, 2002.

FONSECA, S. G; Didática e pratica de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOZEL TEIXEIRA, S. Das "velhas certezas" a (re) significação do geográfico. In: SILVA e GALENO. (Org.). Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares. 1 ed. Porto Alegre - RS: Editora Sulina, 2004.

PENTEADO, H. D. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUSCHKA, N. N. et al. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007. Grifo nosso. (UNIÃO DA VITÓRIA, 2008)

Desde então, as disciplinas foram ministradas por professor formado em História que atuava no curso de pedagogia até 2015. No entanto, no ano de 2016, se iniciou a experiência individual de docente dessa disciplina, por meio da ementa e com a experiência de professora dos anos iniciais do ensino fundamental, em que atuamos em sala de aula efetiva desde 2006 na Rede Municipal, enquanto Séries Iniciais utilizávamos o currículo básico do Paraná de 1992, e após 2010 nos Anos

Iniciais (Ensino de Nove Anos) o desafio estava posto pelo fato de termos a meta de formar pedagogos com um mínimo de conhecimento de história e consequentemente de geografia para atuar nas frentes pós formação.

Para fundamentar a atuação a luz de Karnal (2016), Fonseca (2003), Cerri (2007), entre outros. A partir da ementa, o planejamento foi organizado em formato semestral diante das subjetividades das disciplinas e pelo fato de as finalidades das do curso de pedagogia ter uma amplitude extensa ao formar o pedagogo para educação infantil, para docência dos anos iniciais de 1ºano ao 5ºano, do Ensino fundamental e como pedagoga/o escolar.

Conforme afirma Fonseca (2003, p.89), que em primeiro lugar é,

[...] pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individuais e coletivas.

No plano de história foram elencados os seguintes conteúdos: O ensino e os objetivos de História; Seleção e organização dos conteúdos em História para anos iniciais do ensino fundamental; A história das religiões formação do sujeito histórico; História do Paraná e História do Contestado; A legislação brasileira na formação da sociedade em seus diversos aspectos étnicos: o negro, o Índio e os imigrantes na formação Paraná e do Brasil.

Com categoria explicativa para os estudiosos dos fenômenos religiosos, religião pode ser definida, para efeitos de organização e análise, com conjunto de crenças dentro de universos históricos e culturais específicos. Para estudar os fenômenos religiosos, o historiador deve sempre estar atento ao uso do sentido dos termos que em determinada situação geram crenças religiosas, ações, instituições, livros, conduta, mitos, teologias etc.(KARNAL, 2016, p.207)

A metodologia interventiva adotada são as leituras, seminários, discussões e pesquisas sobre os temas propostos relacionando o conteúdo às experiências vividas por cada acadêmico. Com aulas expositivas e dialogadas, em momentos específicos, para construções e esclarecimentos de aspectos conceituais, fechamento dos temas em estudo, também seminários, análise de textos, de livros didáticos e leitura e reflexão sistemática de obras, pesquisa bibliográfica tudo isso com intuito de desenvolver a interação entre acadêmicos/docente/conteúdo. Dessa

forma, Fonseca, (2003, p.89), afirma que “[...] é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais.”

O estudo e análise das diretrizes curriculares nacionais e das diretrizes estaduais no que concerne ao estudo da História para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, etapa para compreensão da base curricular e quais conteúdos estruturantes para o ensino de história na educação básica. Os debates frente à Lei que altera a LDB no ensino religioso, no ensino da africanidade e indígenas e a formação do povo brasileiro.

Nesse sentido, o chamado à elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação básica (DCEEB) sustenta-se primeiramente na recuperação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990, gestado durante os anos 80, no bojo do processo de reconstrução democrática da escola e do debate curricular, pautado por sua vez na conquista paulatina do poder (no caso, dos Estados) pela oposição ao regime militar. (CERRI, 2007, p.30)

A abordagem do ensino de história nas escolas da Rede Municipal de União da Vitória também objetiva à apresentar a história local, regional às crianças, assim reflexões são necessárias para que o futuro pedagogo conheça a realidade de sua cidade/ município/estado, articulando sempre o país e o mundo. “A formação da consciência histórica pressupõe a compreensão do “e” o “mundo”, do “uni” “verso”, unidade na diversidade, como dinâmica, movimento, transformação, história!” Fonseca (2003, p.161)

Considerações finais

Dentro dessas perspectivas apresentadas, intentamos apresentar breves análises sobre como foi desenvolvido o trabalho pedagógico do ensino de história no curso de pedagogia na antiga FAFI, hoje UNESPAR, pós Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia 2006, até o ano de 2018, com intuito de incitar novas pesquisas frente à nova organização do curricular e os novos rumos infiltrados por meio das mudanças do governo Bolsonaro, bem como configuração de formação de professores seguindo a Base Comum Nacional.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BISSOLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. Editora autores associados. São Paulo: 2006

CERRI, L. F. **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Editora UEPG. Ponta Grossa PR: 2007.

FONSECA, S. G; **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 12 ed. Editora Papirus. Campinas, SP: 2003.

KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed.Ed. Contexto. São Paulo 2016.

PARANÁ. **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/PR**. (2007) Disponível em : http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202007/pa_843_07.pdf .

PARANÁ. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba 2010.

VERGOPOLAN, R. **O Curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória: História, Currículo e Práticas**. UTP/PR. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. FAFI/UV**. 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DA “HISTÓRIA DIFÍCIL” E A METODOLOGIA DA “AULA HISTÓRICA”

*Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – FSB; LAPEDUH/UFPR
rosifgevaerd@yahoo.com.br*

Resumo: A presente pesquisa está sendo desenvolvida na perspectiva da Educação Histórica e tem como preocupação investigar a maneira como está ocorrendo a apropriação do currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mais especificamente, analisar a relação entre os conceitos da “história difícil”, na perspectiva de Bodo Von Borries (2016) e a metodologia da “Aula Histórica” proposta no referido currículo. O conceito de “Aula Histórica” foi constituído por Schmidt (2017) a partir da matriz disciplinar da ciência da história na concepção ruseniana (RÜSEN, 2001). O material empírico para as análises consistiu nos resumos apresentados nos Seminários de Educação Histórica, organizados pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, em 2016 e 2017, que se constituem nos resultados dos trabalhos desenvolvidos durante a formação continuada oferecida por essas instituições. Entre outras considerações pode-se apontar que o fator 1 da metodologia da “Aula Histórica”, a saber: “Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica”, foi o mais explicitado nas práticas desses(as) professores(as).

Palavras-chave: Educação Histórica. Formação continuada. “História difícil”. “Aula Histórica”.

Introdução

Essa pesquisa tem a intenção de investigar a maneira como está ocorrendo a apropriação do currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), por parte de professores(as) que participam da formação continuada oferecida pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)/Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME)³⁰, tendo em vista que o referido currículo adota como pressupostos teóricos e metodológicos a concepção de aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica. Pretende-se, mais especificamente, analisar a relação entre os conceitos da “história difícil”, na perspectiva de Bodo Von Borries (2016) e a metodologia da “Aula Histórica” proposta no referido currículo.

³⁰ Cursos de extensão oferecidos pelo LAPEDUH/UFPR em parceria com a SME desde 2010, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

A justificativa para a realização dessa pesquisa está atrelada à minha experiência profissional com as escolas públicas enquanto professora de História da RME e como integrante da equipe de História da SME tendo como uma das funções a formação continuada dos professores do ensino fundamental – 1º ao 9º ano³¹.

Assim, essa investigação está sendo desenvolvida no âmbito da Educação Histórica, pois essa área têm incluído

novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2018, p.12-13).

Nesse sentido, toma-se como referência os estudos de Jörn Rüsen (2012) no que se refere, mais especificamente, aos conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica.

Educação Histórica no currículo escolar

Os pressupostos teóricos e metodológicos no âmbito da Educação Histórica são assumidos no currículo municipal em 2006, no documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006 *apud* GEVAERD, 2009, p.21), tomando como referência, especialmente, os estudos de Peter Lee (2001; 2005) e Isabel Barca (1998).

Os estudos de Peter Lee, entre outras questões, subsidiaram teoricamente a concepção das diretrizes na medida em que o autor afirma que

O professor deve mostrar para o aluno que os historiadores, ao escreverem a história, utilizam-se de questões sobre algum acontecimento que não conhecem, no entanto, existem 'pequenos pormenores que fazem da História algo de lógico: as fontes diretas e o conhecimento do contexto que as enquadram'. (LEE, 2001, p.14 *apud* CURITIBA, 2006, p.153).

Além disso, os estudos de Barca (1998) foram fundamentais, especialmente quando a autora aponta que no ensino de História o professor deve estimular o pensamento crítico de seus estudantes adotando alguns procedimentos específicos, tais como: investigar as ideias que os alunos já possuem; selecionar diferentes

³¹ Aposentada desde 2017, mas desenvolvo atividades com este público na medida em que participo do Grupo de Pesquisa do LAPEDUH/UFPR.

respostas historiográficas para o contexto histórico estudado; estimular os alunos a construírem novas hipóteses investigativas (CURITIBA, 2006, p.152).

No período entre 2014 e 2016, ocorre na SME uma nova reorganização curricular para o ensino fundamental. Após a validação do documento, por parte dos(as) professores(as) nas unidades escolares, publica-se a versão final do documento sob o título *Currículo do Ensino Fundamental* (CURITIBA, 2016a).

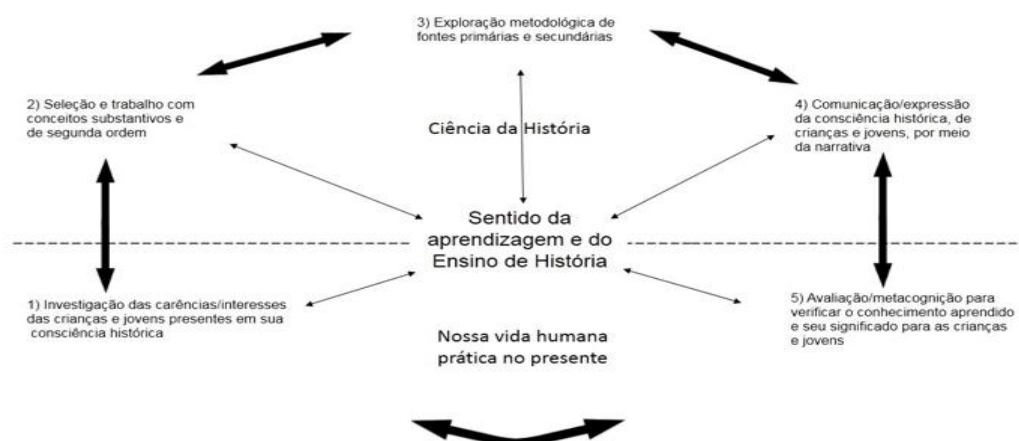
Nesse documento a concepção da Educação Histórica permanece como a norteadora do documento, sendo inseridos outros conceitos que já estavam presentes na formação continuada de História. Dos estudos de Isabel Barca (2004) a ideia de competências próprias da história; de Peter Lee (2001; 2005) os conceitos substantivos e de segunda ordem³²; de Maria Auxiliadora Schmidt (2001) a perspectiva de professor como produtor de conhecimento histórico; de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) a proposta de fonte histórica como evidência do passado; de Jörn Rüsen (2001; 2012) os conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica, bem como a matriz disciplinar da didática da história.

O ponto inovador desse currículo foi a inserção da matriz da “Aula Histórica”, uma metodologia de ensino proposta por Schmidt (2017, p.68) adaptada a partir dos fundamentos da matriz disciplinar da ciência da história de Jörn Rüsen (2001, p.35). O conceito de “Aula Histórica” foi sendo constituído por Schmidt na relação da teoria da consciência histórica na perspectiva ruseniana e a prática dos professores, ao longo dos cursos de formação continuada oferecidos pelo LAPEDUH/SME.

Nesse sentido, a “Aula Histórica” passou a constituir-se a partir dos seguintes fatores:

³² Para Peter Lee, conceitos substantivos são os que se referem aos conteúdos da história e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos, sendo parte do que podemos chamar de *substância* da história; conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão, empatia, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros (Lee, 2001, p.20; 2005, p.61).

FIGURA 1: ESQUEMA DA MATRIZ DA AULA HISTÓRICA



FONTE: CURITIBA, 2016a, p.7.

Esses fatores, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes e estão explicitados no currículo, a saber:

1) considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da história.

2) após as crianças e os jovens expressarem suas carências e interesses em relação ao novo conteúdo da história, o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses. Essa seleção é feita a partir de fontes primárias e secundárias que serão trabalhadas.

3) considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e aos jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente.

4) após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica.

5) a avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e os jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite

que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos (CURITIBA, 2016a, p.7-8).

A interdependência desses fatores está presente na matriz ruseniana, pois

em conjunto eles [os fatores] constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p.35).

Segundo Schmidt a proposta de uma metodologia de ensino nessa perspectiva

que tem como referência a formação da consciência histórica, não se trata, segundo Rüsen³³, apenas da “implantação”, “aplicação” ou “mediação” dos conteúdos sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem, mas do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana (SCHMIDT, 2017, p. 68).

Conceitos da “História Difícil” e a metodologia da “Aula Histórica”

O conceito *burdening history* tem sido tomado como história conflituosa, tensa, traumática, pesada e/ou difícil, a partir dos estudos do historiador alemão Bodo Von Borries (2016). Segundo esse autor a

História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece ser mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vegonha (ou ambos) são muito mais difíceis. (BORRIES, 2016, p.32).

Para o autor, “o Holocausto e outros crimes em massa do nacional-socialismo são bons exemplos” dessa história difícil. (BORRIES, 2016, p.32).

Segundo Schmidt (2015) quando crianças e jovens “são confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática” estes “precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva do novo humanismo”.

Segundo Schmidt (2015, p.20) o conceito “história difícil” foi utilizado, pela primeira vez no Brasil, pela historiadora Lilia M. Schwarcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling. As autoras, em entrevista à Revista Trip (2015), apresentam os

³³ RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W &A Editores, 2012).

acontecimentos que consideram como as sete maiores vergonhas do Brasil: Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Política do Governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; Massacre do Carandiru.

O conceito *burdening history* foi tomado como referência nos cursos de formação do LAPEDUH/SME, a saber: “A *burdening history* (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática”, oferecido em 2016 e “Metodologia de ensino-aprendizagem em questões controversas da História”, em 2017. O resultado dos trabalhos desenvolvidos pelos(as) professores(as) participantes nos referidos cursos foram apresentados nos seminários organizados pela SME em parceria com o LAPEDUH e estão expressos no “Caderno de Resumos do III Seminário de Educação Histórica da RME” (CURITIBA, 2016b) e no Caderno de Resumos do IV Seminário de Educação Histórica da RME (CURITIBA, 2017).

Como o foco dessa pesquisa é investigar a maneira como está ocorrendo a implementação do currículo da RME, por parte de professores(as) que participam da formação continuada, tomou-se como material empírico esses cadernos de resumos e adotei como base teórica a metodologia da investigação qualitativa, na qual os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50).

Constatei que no III Seminário de Educação Histórica da RME foram apresentados 10 (dez) trabalhos. Desses, 07 (sete) trabalhos são de professores(as) da RME³⁴ e esses foram desenvolvidos na perspectiva da Educação Histórica. No IV Seminário de Educação Histórica foram apresentados 13 (treze) trabalhos, sendo 06 (seis) professores(as) da RME e todos foram desenvolvidos no âmbito da Educação Histórica.

³⁴ Ressalta-se que professores(as) da rede estadual participam dos cursos de extensão. No entanto, seus trabalhos não são considerados, nessa análise, pois não seguem o currículo municipal, foco dessa pesquisa.

QUADRO 1: TRABALHOS APRESENTADOS NOS SEMINÁRIOS

III Seminário de Educação Histórica – 2016	IV Seminário de Educação Histórica – 2017
10 – trabalhos apresentados 07 – professores(as) da RME	13 – trabalhos apresentados 06 – professores(as) da RME
Conceitos substantivos: • Sociedade europeia medieval; • Ditadura militar brasileira; • História indígena; • Religiões de matriz africana; • Segunda guerra mundial; • Holocausto; • Revolução industrial.	Conceitos substantivos: • A conquista da América pelos europeus; • A colonização da América Portuguesa e A relação entre indígenas e europeus demarcação das terras indígenas no Brasil; • Totalitarismo; • Ideologias e a relação com o Estado brasileiro; • Cidadania; • Imigração e Escravidão no Século XIX; • Racismo e respeito.

FONTE: A autora.

Conforme proposta do curso os conceitos substantivos selecionados pelos professores(as) devem estar elencados no currículo, em 2016 os professores(as) selecionaram os conceitos: Sociedade Europeia Medieval; Ditadura Militar Brasileira; História Indígena; Religiões de Matriz Africana; Segunda Guerra Mundial; Holocausto; Revolução Industrial.

Em 2017 foram selecionados os conceitos substantivos: A conquista da América pelos europeus, A colonização da América Portuguesa e A relação entre indígenas e europeus demarcação das terras indígenas no Brasil; Totalitarismo; Ideologias e a relação com o Estado brasileiro; Cidadania; Imigração e Escravidão no Século XIX; Racismo e respeito.

Em relação aos resumos, apresentados nos respectivos seminários, pode-se perceber que dos 5 (cinco) fatores da Aula Histórica 4 (quatro) foram contemplados nos resumos. Constatei que nenhum(a) professor(a) explicitou em seu resumo a proposta para a avaliação da aprendizagem de seus estudantes, conforme definido no fator 5: “Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens”.

O fator 1 “Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica”, foi explicitado por 06 (seis) professores(as) nos resumos de 2016. Por exemplo, a Professora B³⁵ ao investigar as ideias prévias

³⁵ Optou-se por identificar os sujeitos pesquisados pelas letras do alfabeto para respeitar o sigilo da identificação dos mesmos.

dos estudantes em relação ao conceito substantivo “Religiões de matriz africana”, percebeu que esses apresentaram: “(...) resistência e desconhecimento sobre o tema, além de todo um estigma, superstição e preconceito em torno das religiões de matriz africana por grande parte dos alunos, o que faz ser este um tema difícil, controverso, tenso”. A partir dessa constatação a professora selecionou fontes históricas apropriadas para que os estudantes pudessem perceber como foi se constituindo historicamente a matriz dessa religião.

Nos 06 (seis) resumos apresentados para o seminário de 2017 todos(as) professores(as) fizeram referência ao fator 1 da Aula Histórica. É o caso da Professora C que constatou as carências de orientação temporal de seus alunos ao investigar as suas ideias prévias em relação aos conceitos substantivos: “A conquista da América pelos europeus, A colonização da América Portuguesa e A relação entre indígenas e europeus na demarcação das terras indígenas no Brasil”. Segundo a professora: “A proposta de trabalho surgiu da carência de orientação da vida prática, pronunciada pela indignação com as notícias da venda das terras preservadas da Amazônia” (PROFESSORA C).

Quanto ao fator 2 da matriz: “Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem”, em 2016, 02 (dois) professores(as) fizeram referência aos conceitos substantivos selecionados e somente 01 (uma) professora destacou o conceito de segunda ordem aqui também entendido como epistemológico da história.

Em 2017, dos 06 (seis) resumos apresentados, 06 (seis) professores(as) fizeram referência aos conceitos substantivos e somente 01 (um) professor(a) trabalhou com seus estudantes os conceitos de segunda ordem. Nesse caso, a Professora C trabalhou a questão da “demarcação das terras indígenas no Brasil”, “a partir do desenvolvimento dos conceitos epistemológicos de: empatia; explicação e interpretação e plausibilidade históricas” (PROFESSORA C).

Quanto ao fator 3 da matriz “Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias” foi citado, em 2016, por 03 (três) professores(as). Por exemplo, a Professora B ao selecionar as fontes históricas para trabalhar com os estudantes buscou “evidenciar a presença destas religiões no Brasil durante os séculos XVIII e XIX e a importância das mesmas como estratégia de resistência à escravidão, manutenção da cultura africana e solidariedade”.

Em 2017, 05 (cinco) professores(as) explicitaram as fontes utilizadas para o desenvolvimento de suas aulas. O Professor I utilizou diferentes fontes, pois a “Ideia do trabalho surgiu ao estudar os temas substantivos Imigração e Escravidão no Século XIX do oitavo ano do Ensino Fundamental. Destacando narrativa autobiográfica, árvore genealógica, entrevistas, pesquisa documental/internet” (PROFESSOR I).

Somente 01 (uma) professora, em 2016, explicitou como propôs a expressão da aprendizagem de seus estudantes, que consiste no fator 4 da matriz: “Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa”. A Professora A propõe a realização de um roteiro para a gravação de um vídeo, no qual os alunos pudessem explicar “sobre a plausibilidade do aspecto investigado no artefato escolhido”. A ideia consistia na produção de um vídeo “semelhante ao dos canais de ‘youtubers’ e visava: uma produção que permitia a elaboração de uma narrativa histórica”. A professora ressalta que os estudantes produziram o roteiro, mas não conseguiram realizar os vídeos.

Em 2017, 04 (quatro) professores(as) comentaram sobre a forma adotada para a expressão da aprendizagem de seus estudantes. Isso pode ser percebido no trabalho da Professora F ao solicitar aos alunos a produção de Histórias em Quadrinhos

As informações obtidas, através de pesquisas realizadas, possibilitaram debates enriquecedores e contribuíram para um trabalho com a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) sobre Cidadania na Conjuração Mineira x Cidadania na atualidade. As narrativas dos estudantes indicaram que a Educação Histórica, assim como a formação de uma consciência histórica, podem contribuir para a compreensão de sua própria condição de cidadão (PROFESSORA F).

Considerações finais

Conforme constatado pela pesquisa pode-se dizer que em relação à concepção da Educação Histórica adotada no currículo da RME, de modo geral, mudou a forma como o(a) professor(a) tem se relacionado com os conteúdos a serem trabalhados, na medida em que ao partir das carências/interesses dos alunos têm organizado a sua prática pedagógica buscando diferentes fontes históricas e levando em consideração essas carências de orientação temporal.

Em relação à formação continuada oferecida pela SME em parceria com o LAPEDUH/UFPR pode-se perceber que a sistemática adotada tem trazido

contribuições valiosas tanto para os professores envolvidos, como para os alunos, na medida em que esses profissionais estão tendo acesso às discussões trazidas por pesquisadores nacionais e internacionais que têm se preocupado com o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica.

Pode-se dizer que o ensino de história na perspectiva da educação histórica tem assumido um papel importante na RME, pois alguns professores e professoras têm percebido que é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem, bem como percebem que a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica dos estudantes, pois, segundo Rüsen (2006, p.16) a aprendizagem histórica “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”.

Percebe-se que os(as) professores(as), que participam dessa formação continuada, têm levado em consideração que a atividade de professor(a) é a articulação entre ensino e pesquisa, pois de acordo com Schmidt (2014, p.54)

o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão (SCHMIDT, 2014, p.54).

Além disso, esses(as) professores(as) têm demonstrado entender

a ideia de aluno como uma intervenção histórica e, assim procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania (SCHMIDT, 2014, p.54).

No entanto, pode-se dizer que o trabalho na perspectiva da Educação Histórica, com e por professores(as) na RME, apresenta algumas dificuldades, entre elas, o número reduzido da inscrição de professores(as) de história nos cursos de formação continuada. Esse é um dos desafios para a implementação dessa perspectiva de ensino, mas como diz Schmidt

Os caminhos estão sendo traçados, há uma estrada a percorrer em direção à uma educação histórica que contribua para a formação da consciência histórica de nossos jovens e nossas crianças a partir da compreensão do presente à luz das controvérsias do passado. Não importa a vagareza, o importante é amanhecer (SCHMIDT, 2015, p.25).

Referências

BARCA, Isabel. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. **Revista O Estudo da História** – O ensino da História: problemas da didática e do saber histórico, Lisboa, A. P. H. Associação de Professores de História, n. 3, 1998, p. 163-173.

_____. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. Schmidt, M. A.; & Fronza, M; & Nechi, L. P. (Org.). Curitiba: W. A. Editores, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba**. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2006.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. Volume V. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016a.

_____. **Caderno de Resumos. III Seminário de Educação Histórica – RME/2016**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016b.

_____. **Caderno de Resumos. IV Seminário de Educação Histórica – RME/2017**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2017.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In Barca, I. Perspectivas em educação histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, pp13-27.

_____. Educação histórica. In: **Opinião**. Associação de Professores de História, 2005. Disponível em <www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010>. Acesso em: 06 de julho de 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica** (Estevão Rezende Martins, trad.). Brasília: Editora da Unb, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. Tradução de Marcos Roberto Kusnick, 2006.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In Bittencourt, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades. In C. M. S. Oliveira, & S. R. C. Mariano (Orgs.). **Cultura histórica e ensino de história**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. pp. 39-64

_____. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Revista de Humanidades**. Caicó, v.16, n. 36, p.10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/viewFile/8094/6124>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Por que a Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Orgs.). **O que é educação histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica).

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – As sete maiores vergonhas do Brasil. **Revista TRIP**. Disponível em <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>> Postado em 20/06/2015. Acesso em 10/07/2015.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR ACERCA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: INFORMAÇÃO EM DEMASIA E DESIGUALDADE NO ACESSO

*Alexandra Ferreira Martins Ribeiro³⁶ –PUCPR
alexandrafmribeiro@gmail.com*

*Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira³⁷ – PUCPR
alboni@alboni.com
Financiamento: CAPES*

Resumo: O olhar deste estudo voltou-se às autobiografias dos professores das ‘licenciaturas de matemática’ das instituições de ensino superior de caráter privado em Curitiba. A pesquisa teve como objetivo geral investigar sua percepção acerca da relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos e desdobrou-se nos seguintes objetivos: analisar as percepções docentes acerca do uso dos recursos tecnológicos na relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico com pesquisa de campo, contando com os estudos de Brito e Purificação (2011), Rasco e Recio (2013), Gimeno Sacristán (2013), Tardif (2014) e Kenski (2015). Na pesquisa de campo, utilizaram-se os procedimentos teórico-metodológicos da História Oral para a realização das sete entrevistas feitas com os docentes que atuavam nas ‘licenciaturas de matemática’ em Curitiba. Verificou-se que eles percebem as possibilidades e os desafios do uso dos recursos tecnológicos tanto na formação continuada, quanto na relação entre professor e aluno. Dentre as possibilidades, a formação continuada em tempos e espaços flexíveis; dentre os desafios, acompanhar a rapidez das inovações e sua aplicação em sala de aula.

Palavras-chave: Percepção docente. Licenciatura. Autobiografias.

Introdução

Apesar de a humanidade estar em constante contato com a tecnologia e possuir conhecimentos acumulados sobre as formas de o homem agir e interagir com os recursos disponíveis para atingir determinado fim, o início do século XXI foi marcado pela introdução de inúmeras ferramentas, materiais, objetos e dispositivos que mudaram a forma de ele se relacionar, aprender, trabalhar e viver. No que tange

³⁶ Mestre em Educação, linha de pesquisa História, Memória e Políticas da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR. Bolsista CAPES. Licenciada em História, Bacharel em Administração de Empresas, pela PUC/PR. Possui especialização em MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria, concedida por meio do Instituto Superior de Administração e Economia Fundação Getúlio Vargas, FGV/ISAE.

³⁷ Licenciada em Pedagogia, bacharel em Direito, mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior, mestre em Educação, doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Editora da Revista Diálogo Educacional – PUCPR.

à educação, os professores valem-se dos conhecimentos específicos adquiridos em sua formação inicial e continuada para atingir os fins educativos. As inúmeras mudanças ocorridas na forma de relacionamento com o meio também impactaram nas práticas docentes. Os estudos de Purificação e Pessoa (2015) demonstram que os cursos de formação nem sempre conseguem acompanhar com a mesma rapidez as inovações tecnológicas e que o uso das tecnologias digitais, por parte dos alunos, tem gerado dilemas no cotidiano docente. As pesquisas desenvolvidas por Goodson (1992), com as autobiografias docentes, mostram que nem todos os profissionais vivenciam da mesma forma os dilemas de sua carreira; assim, diante dos desafios e das possibilidades ocasionadas pelos recursos tecnológicos, há profissionais mais resistentes às inovações e os que buscam diversificar suas práticas em sala de aula.

Por esse prisma, optou-se em ouvir as histórias de vida de docentes com o objetivo geral de investigar sua percepção acerca do uso de recursos tecnológicos, o que se desdobrou no seguinte objetivo específico: examinar como eles compreendem o uso das tecnologias na relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Foi utilizada a metodologia de caráter bibliográfico e de pesquisa de campo. Quanto à coleta de dados, o estudo seguiu os procedimentos teórico-metodológicos da História Oral (ALBERTI, 2004) para a realização das sete entrevistas com os docentes das instituições de ensino superior de caráter privado, em Curitiba. Após transcrição essas narrações foram analisadas a luz do referencial teórico e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O arcabouço teórico utilizado foi Brito e Purificação (2011), Rasco e Recio (2013), Gimeno Sacristán (2013), Tardif (2014) e Kenski (2015).

Ouvir histórias de vida de professores é importante, uma vez que “[...] as narrativas dos sujeitos que fazem parte da história estudada enriquecem o processo investigativo, possibilitando compreender o passado e o presente em suas políticas, ideologias e práticas” (VIEIRA, 2013, p. 72). Assim, ouvir histórias de vida dos docentes possibilitou, na perspectiva do pesquisador, analisar as percepções docentes e articulá-las ao referencial teórico.

Após análise foi possível obter alguns resultados. As narrações dos docentes quanto ao uso das tecnologias na relação que se estabelece entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem demonstraram que, apesar dos benefícios promovidos pelos recursos tecnológicos, os professores preocupam-se quanto ao

uso dessas tecnologias por parte dos alunos. Os docentes percebem que os estudantes têm acesso à informação em demasia, mas nem sempre ela é qualificada, nem o acesso aos recursos tecnológicos educacionais é vivenciado de forma igual por todos os estudantes. Dessa maneira, nem sempre a utilização de ferramentas tecnológicas digitais favorecem o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o acesso a informação é desigual entre os alunos, assim como a multiplicidade de informação disponível não implica, na mesma medida, na produção de conhecimento.

Caminhos da aplicação da técnica de coleta de dados

Cabe observar que esta pesquisa foi publicada na íntegra no artigo de Ribeiro e Vieira (2018). As narrações, obtidas pelo uso da metodologia da História Oral, ajudaram a entender que, na memória contida nos relatos daqueles que vivenciaram as questões educacionais, é possível encontrar informações que nenhum outro documento proporciona. Seguem-se sucintamente descritos os caminhos de operacionalização da metodologia, como a escolha dos participantes, o roteiro de perguntas, a aplicação da técnica, a obtenção das entrevistas, o processamento e a análise dos dados.

Algumas características comuns proporcionam certa homogeneidade à amostra e implicam resultados mais fidedignos (GOODSON, 1992). Dessa forma, objetivando uma semelhança entre os participantes, foram estabelecidos os seguintes critérios para sua escolha para os fins da pesquisa: atuar nos cursos de graduação de matemática das instituições de ensino superior de caráter privado na cidade de Curitiba, e ser bacharel ou licenciado em Matemática. A opção pelas instituições privadas deve-se ao recorte da pesquisa, que se voltou para este segmento, uma vez que o projeto maior contempla também as públicas.

A busca pelos participantes perpassou pelo *site* do MEC, à procura de instituições privadas de ensino superior (Ipes) que oferecessem, no ano de 2015, na cidade de Curitiba, o curso de licenciatura em matemática. Nessa busca, foram localizadas três instituições. Posteriormente, procurou-se no *site* de cada instituição pelos nomes do corpo docente. De posse desses nomes, foi necessário averiguar, por meio da Plataforma Lattes (CNPq), os que atendiam ao critério. Dos 13 professores elegíveis convidados para a pesquisa, sete aceitaram participar das entrevistas. Por se tratar de pesquisa de abordagem qualitativa, o número de

participantes, que supera em 50% o do universo elegível, apresentou-se satisfatório aos fins pretendidos. Suas identidades foram preservadas por meio da substituição de seus nomes pela letra M, seguida de um número correspondente para cada professor.

Seguindo as indicações de Alberti (2004), visando, de forma prioritária, à participação dos entrevistados no tema selecionado, as entrevistas foram temáticas e semiestruturadas. Para isso, pela análise da trajetória profissional contida no *Currículo Lattes* dos professores, foi elaborado um roteiro flexível de perguntas que balizaram as entrevistas. Depois de o professor haver aceitado participar e ter assinado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido, “[...] documento através do qual o entrevistado cede ao programa os direitos sobre sua entrevista e sem o qual não há como abrir aquele depoimento para consulta” (ALBERTI, 2004, p. 88), as entrevistas foram gravadas em meio digital, em ambiente silencioso, no próprio espaço de trabalho, para garantir uma boa qualidade de som e com a expectativa de que o recinto pudesse reavivar as memórias dos docentes.

Ao analisar os relatos, observou-se, nas narrações dos professores, que as palavras tecnologia, recursos tecnológicos e desafio aparecem constantemente, suscitando a relevância de se investigar a relação com a formação continuada desses docentes. As entrevistas foram analisadas por meio da técnica da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011), que prioriza a apresentação prática, sistêmica e quantitativa dos dados, o que possibilita sua compreensão. Para que as narrações pudessem ser interpretadas pela abordagem qualitativa, elencaram-se as categorias: formação continuada e sua relação com os recursos tecnológicos na educação e os recursos tecnológicos e a relação professor e aluno. Estas categorias serão mais bem explicadas no desenvolvimento do artigo.

As narrações dos professores acerca dos recursos tecnológicos na educação

As narrações foram analisadas, numa abordagem qualitativa, pela assimilação e classificação dos relatos dos docentes em duas categorias: formação continuada e relação com os recursos tecnológicos na educação; e recursos tecnológicos e relação professor e aluno. A categoria ‘formação continuada e a relação com os recursos tecnológicos na educação’ abrigou parte dos relatos que abordavam os recursos tecnológicos como viabilizadores nos processos de ensino e aprendizagem; facilitadores na interação com os demais professores e suas práticas

e promovedores do acesso a informações, como dilemas e desafios. A categoria 'recursos tecnológicos e a relação professor e aluno' buscou, nas narrações: os dilemas enfrentados pelos professores na interação com seus estudantes; as possibilidades promovidas por esses recursos; os desafios com o tratamento das informações; a desigualdade de informações e de acesso por parte dos discentes e as limitações dessas ferramentas.

Após o delineamento das categorias, foi possível seguir com o processo de descrição e interpretação das narrações. A análise foi pautada no referencial teórico, mas não desconsiderou a individualidade dos participantes, privilegiando, dessa forma, a construção articulada entre a teoria e as percepções dos docentes.

Os recursos tecnológicos e a relação professor-aluno

A relação do professor com seus estudantes é complexa, pois envolve aspectos individuais, sociais e humanos. Para Tardif (2014), uma vez que o objeto de trabalho do professor são seres humanos, muito da tecnologia do trabalho docente se encontra nas relações sociais que são constituídas. Foi a partir dessa perspectiva que as narrações acerca dos recursos tecnológicos e a relação professor-aluno foram analisadas.

Nas narrações dos docentes, foi possível evidenciar características das relações humanas de cunho afetivo que se estabelecem entre docentes e alunos. No relato do professor M7, ficou evidenciada sua dedicação ao relacionamento com os alunos, bem como sua satisfação em ajudar, fora dos horários das aulas, os que tivessem dúvidas. Os outros docentes também relataram a importância da relação com os alunos e que, para ser "[...] professor, primeiro você precisa gostar de gente" [M4]. A administração das relações estabelecidas com os alunos, para Tardif (2014), dependerá da experiência do professor, de suas crenças, de seus conhecimentos e de seu temperamento. Neste sentido, o avanço tecnológico tem permitido que o contato entre docente e discente se torne mais próximo, com a possibilidade de se acompanhar melhor seu desempenho do aluno, de o estimular e também de o avaliar.

A relação professor-estudantes e a característica social que os envolve também foram explicitadas em forma de dilemas, enfrentados pelos docentes: "[...] o maior desafio é fazer com que o aluno preste atenção" [M1]. "Há 20 anos atrás, [...], o aluno era concentrado, ele ficava atento à aula, anotando. Houve uma mudança

muito grande e está havendo essa transição” [M3]. Se a atitude docente em relação às novas tecnologias e à formação continuada foi alterada, percebe-se que o comportamento do aluno em sala de aula também mudou. Anotar as aulas, hoje, não constitui a única forma de se ter acesso ao conhecimento. É preciso orientar os alunos para que consigam ir em busca desse conhecimento para, a partir daí, poderem compreendê-lo, aplicá-lo, analisá-lo, elaborar sínteses e, por último, criar.

Quanto a esses dilemas, o professor M5 diz que o desafio está na capacidade de compreender essa nova geração. Complementa que a sua “[...] geração não era capaz de fazer duas ou três coisas ao mesmo tempo”, mas que tem a sensação de que em suas aulas os estudantes estão anotando, o estão escutando, ouvindo música, respondendo a mensagens e algumas outras coisas. Relata: “[...] conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo; eu não sei se é bem-feita, quem sou eu para julgar, mas conseguem estar com três coisas ao mesmo tempo, mas eu não conseguiria” [M5]. Ao que tudo indica, não são as tecnologias digitais que deixam os professores desconfortáveis, mas a postura dos alunos diante delas, a atenção difusa que causa a falsa percepção de que conseguem estar atentos a muitas coisas ao mesmo tempo, mas sem se concentrar no que o professor diz.

Estes alunos são modelados pela sociedade da informação antes mesmo de entrarem na aula, explica Gimeno Sacristán (2013). Brito e Purificação (2011) salientam que alguns professores se esquecem de trabalhar com o aluno real e que, em geral, ao se falar em tecnologias digitais, os alunos têm maior domínio que o professor.

Os docentes entrevistados não cresceram rodeados por esses recursos tecnológicos; aliás, esforçam-se para compreender essa nova geração, como explicita a narração a seguir: “[...] estamos trabalhando com a chamada geração ‘Zap’, geração Z. É uma geração que tem o controle remoto em uma mão e o celular na outra. Trata-se de um aluno muito imediatista, e que quer resolver tudo na hora. Então, é uma geração diferente, e o professor vai ter que se adaptar” [M3]. As palavras do professor M3 são reiteradas por Piva Junior (2013), quando afirma que a geração Y ou ‘Net’ ou Z é caracterizada pela familiaridade com as tecnologias, pela dificuldade em planejar-se, pela aversão às ordens e aos manuais, pela necessidade de comunicação e pelo imprevisto; logo, a forma de relacionar-se com ela precisa ser diferente, principalmente quando o objetivo é o ensino-aprendizagem. O imediatismo que se percebe nos alunos não é exclusivo da escola, mas de uma sociedade

individualista e competitiva, na qual fins e meios se confundem na realização de objetivos, na maior parte das vezes particulares, quando não egoístas.

Na relação professor-aluno, o docente está aprendendo a lidar com a interação de seus estudantes e os aparelhos tecnológicos. Rasco e Recio (2013) iteram que os aparatos tecnológicos têm ficado mais portáteis e cada vez mais próximos do corpo físico e têm sido usados quase como um acessório. Kenski (2015) complementa que a portabilidade e a flexibilidade de acesso possibilitam a integração e a interação de pessoas, bem como o acesso a um número elevado de informação a qualquer tempo e local. Por essa perspectiva, torna-se possível entender o motivo pelo qual o aluno “[...] não se concentra muito”, uma vez que “[...] ele tem muitos mais atrativos” [M3] do que a aula que o professor está ministrando.

Sobre o buscar gerir essa nova configuração de relação, M5 relatou que há dois anos não aceitava o celular; entretanto, teve de rever sua postura e propôs consultas direcionadas na sala de aula. Relatou: “[...] já que eles usavam mesmo, deixa lá em cima da mesa e que eles usem pelo menos duas vezes durante a aula”. É possível perceber, em seu relato, um certo desconforto com a situação, o que o levou a fazer negociações como estratégia para o ensino e a aprendizagem, a fim de persuadir os alunos a utilizarem esses objetos com fins educativos. Neste caso, está evidenciada a distância entre a realidade dos alunos e a proposta da escola.

Na relação que se estabelece, fica nítido que a humanidade precisa aprender certas regras de convívio, precisa ser “[...] domesticada e submetida de forma política a certas propriedades com certos valores” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 156), mas de nenhuma forma isto deve ocorrer como rendição por parte do docente, principalmente porque o professor, frente ao excesso de informação ao qual os alunos são submetidos, tem mais um papel a desempenhar.

Nos espaços virtuais, as informações circulam em quantidade, o que não significa a mesma proporção de qualidade. É necessário desenvolver meios de “[...] filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada” sobre as informações disponíveis (KENSKI, 2015, p. 427). Existe muita informação fluindo e muito conhecimento disponível; o problema é “[...] a desregulamentação, a falta de critério, a desorientação, a carência de estruturas e de esquemas para ordenar a aprendizagem, para consolidar a ordem do pensamento e uma coerência na ação” (RASCO; RECIO, 2013, p. 167). Os docentes entrevistados narraram ter consciência

de que a quantidade de informação não reflete a competência em acessar informações relevantes ou o modo de usá-las.

Esta preocupação com o tratamento da informação que o aluno acessa foi narrada pelo professor M6, quando afirmou existirem aulas publicadas na internet, mas que o aluno precisa ver isso com bastante cuidado, ser seletivo em relação ao que ele vai consultar, conferir a procedência, saber quem é a pessoa que está dispondo aquele material para dele poder usufruir, pois, na internet, qualquer um publica o que quer.

Mesmo que o aluno traga informação de fonte não confiável, esta pode ser uma oportunidade para o professor auxiliar os alunos na direção e seleção das demais buscas, explica Gimeno Sacristán (2007) que é necessário saber de onde oriunda o conhecimento e o valor da informação captada, pois nem todo conhecimento ou informação servem para formar um cidadão reflexivo. Dessa forma, os professores “[...] vão se tornar mediadores que orientam, estabelecem critérios, sugerem, sabem integrar a informação dispersa para os demais” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 32). Com a mediação do docente, o estudante terá uma orientação adequada e direcionada sobre como refletir e selecionar informações para transformá-las em conhecimento. Além disso, continua o autor, as fontes disponíveis, as tecnologias da informação e suas aplicabilidades pedagógicas podem gerar espaços de aprendizagem mais interessantes para os alunos. Para exemplificar, o professor M5 relatou que os alunos pediam mais trabalhos em grupo e o criticavam, pois ele “[...] não gostava que eles usassem a tecnologia” [M5]. Após refletir, o professor narrou que reviu sua postura: “[...] eu me abri; estamos usando a tecnologia a serviço da educação, é importante [...]. Agora quase toda aula eu os questiono, problematizo uma questão, e depois passo para eles” [M5]. Neste sentido, a tecnologia digital serviu como ferramenta de apoio para o trabalho mediado pelo professor.

Sobre isso, Piva Junior (2013) reitera o quanto é importante o debate em grupo sobre as questões e ainda adverte que as máquinas não são fundamentais no ensino. São somente “[...] ferramentas que reforçam o que [...]”, de alguma maneira, “[...] já foi transmitido ou absorvido” (PIVA JUNIOR, 2013, p. 125). Os autores Mallmann et al. enfatizam que as ações docentes pautadas nas tecnologias digitais devem proporcionar um “[...] diálogo problematizado, a interação e construção

colaborativa de saberes” (MALLMANN et al., 2015, p. 545). Ao que tudo indica, os docentes estão em dia com essas instruções.

O docente M5 relatou outra proposta que envolve as tecnologias digitais. Segundo ele, os primeiros 45 minutos de cada aula devem ser preparados e ministrados por alunos e nos 45 minutos finais o professor assume. Parece simples; entretanto, a prática é um pouco mais complexa, o que fica explícito em seu relato: “[...] eu vejo que alguns não conseguem nem ler o texto, não conseguem assistir ao filme. [...]. Precisa, para cada aula, que o estudante venha preparado com alguma coisa” [M5]. Isto revela a impotência do docente frente às ações do seu objeto de trabalho. Este relato se aproxima da proposta da *flipped classroom*, sala de aula invertida, pela qual os alunos vêm preparados para o que irá se desenvolver durante a aula.

O docente pode buscar construir novos conhecimentos, pode tentar acompanhar, bem como estabelecer uma utilização crítica das tecnologias materiais; pode tentar ditar o rumo da relação estabelecida com os estudantes. Apesar de todos os seus esforços voltados ao ensinar, o professor não tem controle sobre o produto final do seu trabalho. Gimeno Sacristán (2013) explica que as instituições escolares são uma espécie de especialização do querer ensinar que não necessariamente reflete o querer aprender.

O docente M4 parece ter clareza sobre o assunto. Relata: “[...] tenho plena consciência que vou dar um recado e nem todos vão estar interessados naquilo, mesmo estando ali pagando para estar teoricamente recebendo aquela informação que deveria ser útil para a pessoa”. Mas, “[...] não há nada nem ninguém” que possa obrigar “[...] um aluno a aprender” (TARDIF, 2014, p. 132), se o próprio não estiver comprometido “[...] no processo de aprendizagem”. É evidente que isto se torna um dilema na relação professor e alunos, gerando desgastes.

Além disso, existem outras questões sociais que fogem ao alcance do professor. Sobre a realidade do projeto piloto no qual está inserido, M5 relata: “[...] muitos dos alunos trabalham; na realidade, esses alunos dispõem de final de semana, principalmente os que trabalham e estudam à noite; essa é uma dificuldade” [M5]. O professor gerencia o grupo, mas são os indivíduos que aprendem. A transformação da informação em conhecimento é algo pessoal, que requer tempo e dedicação e não depende apenas do docente.

O mesmo professor observou uma questão importante, ou seja, o tempo para os estudos. Gimeno Sacristán (2007) complementa que quanto maior o tempo de dedicação às atividades relacionadas aos estudos, assim como às outras que são desempenhadas, maiores são as probabilidades de elas se tornarem comuns ao cotidiano. Por esse prisma, o tempo é também um fato gerador de desigualdades sociais, quando nem todos dispõem da mesma quantidade de horas para dedicar-se a leituras e/ou a outras exigências.

Para Tardif (2014), é um erro estabelecer fórmulas e técnicas para o trabalho docente, uma vez que o professor trabalha com grupos formados por indivíduos repletos de particularidades. O professor precisa estar atento às particularidades desses seres únicos e considerar que a escolarização não é uma ferramenta imbatível no combate as desigualdades, mas que em nenhuma hipótese deve se tornar uma causa de desigualdade. Considerando que na sociedade da informação a internet é o elemento mais emblemático, é necessário também ponderar a desigualdade do acesso a ela. Em suma, pode não ser uma atitude sensata elaborar um projeto único e pressupor que todos terão a mesma disponibilidade de tempo e possibilidade de acesso aos conteúdos. Em contrapartida, “[...] os professores têm que ter habilidade para trabalhar com massas, pegar uma massa de pessoas e dar uma direção” [M2]. Ao mesmo tempo em que os professores trabalham com grupos de pessoas diferentes entre si, os docentes têm “[...] objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais” (TARDIF, 2014, p. 145).

Considerações finais

Após a análise do estudo em geral, é possível inferir que os professores percebem as possibilidades e os desafios do uso dos recursos tecnológicos, tanto na formação continuada, quanto na relação entre professor e aluno. As narrações dos docentes quanto ao uso das tecnologias na relação que se estabelece entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem demonstraram que, apesar dos benefícios promovidos pelos recursos tecnológicos, os professores preocupam-se quanto ao uso dessas tecnologias por parte dos alunos. Os docentes percebem que os estudantes têm acesso à informação em demasia, mas nem sempre ela é qualificada, nem o acesso aos recursos tecnológicos educacionais é vivenciado de forma igual por todos os estudantes. O desafio, portanto, está em acompanhar a rapidez das inovações e sua aplicação em sala de aula.

Em síntese, pode-se afirmar que, mesmo que o professor busque sua formação continuada por meio da atualização com os novos recursos tecnológicos disponíveis, a decisão de utilizá-los em sala de aula deve ser refletida, seja quanto à necessidade, seja quanto à turma para ou com a qual a ferramenta será usada. Desta forma, se pensarmos o professor como a própria tecnologia, o processo de ensino e aprendizagem estará vinculado aos recursos por ele mobilizados. Por último, reconhece-se como inegável a pressão sofrida pelos participantes da pesquisa, em se tratando de profissionais de instituições de educação superior privadas, sobre os quais recai a responsabilidade pela utilização de ferramentas tecnológicas, sob o pressuposto alardeado de que delas depende o melhor aprendizado dos alunos.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba: InterSaberes, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-174.
- GOODSON, Ivor F.. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-78.
- KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. vol. 15, n. 45, p. 57-70. doi: 10.7213/dialogo.educ.15.045.DS03
- MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales, SCHNEIDER, Daniele da Rocha. Formação de professores na perspectiva transdisciplinar: interação dialógico-problematizadora mediada por tecnologias educacionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. vol. 15, n. 45, p. 537-556, maio/ago. 2015. doi: 10.7213/dialogo.educ.15.045.DS08
- PIVA JUNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; PESSOA, Teresa. O ensino da matemática em meio à tecnologia: desafio aos programas de formação de professores. # **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, vol. 4, n. 2, 2015. p. 1-10.

RASCO, J. Félix Ângulo; RECIO, Rosa M. Vázquez. O currículo e os novos espaços de aprendizagem. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 420-442.

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, na percepção de professores da Educação Superior. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, vol. 40, n. 01, e37198, jan./mar. 2018. Doi: 10.4025/actascieduc.v40i1.37198.

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

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições escolares: memórias, fontes, arquivos e novas tecnologias. *In*: SILVA, João Carlos da.; ORSO, Paulinho José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Rocha (Orgs.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. São Paulo: Alínea, 2013, p. 65-78.

A FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA POR MEIO DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

*Fabio Ferreira – SEED-PR ³⁸
fabio_historia@yahoo.com.br*

*Maria Auxiliadora M. S. Schmidt – UFPR ³⁹
dolinha08@uol.com.br*

Resumo: Inserido no campo da Educação Histórica, o presente trabalho inicia a discussão da relação entre linguagem fotográfica e aprendizagem histórica, especificamente se/como a imagem fotográfica mobiliza a consciência histórica de jovens estudantes. Este texto apresenta o resultado de um estudo exploratório desenvolvido em setembro de 2018 em um colégio da região metropolitana de Curitiba, que representa a parte inicial desta pesquisa. Como instrumento de investigação pedimos aos estudantes para produzir uma narrativa sobre a região do Vale do Ribeira com base em uma sequência de 27 fotografias realizadas no ano de 2017, consistindo em registros de locais que foram palco da guerrilha e da Operação Registro, ocorridos durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), bem como um registro documental de populações tradicionais do Vale do Ribeira. A finalidade deste piloto foi investigar, por meio da análise das protonarrativas, se é possível afirmar que imagens fotográficas são capazes de mobilizar a consciência histórica. Além de contribuir com o Projeto Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha no Vale do Ribeira⁴⁰, esta investigação subsidia minha pesquisa em desenvolvimento pelo programa de mestrado do PPGE/UFPR.⁴¹

Palavras-chave: Aprendizagem histórica, fotografia, jovens, protonarrativas.

Introdução

A ascensão e massificação dos novos meios de comunicação, a partir de meados do Século XX, possibilita um vertiginoso crescimento da cultura visual. Se por um lado esse crescimento amplia consideravelmente o acesso as mais variadas experiências e práticas sociais, essa ampliação se dá pela via da mediação

³⁸ Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professor de História da Educação Básica do Estado do Paraná.

³⁹ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Professora e Metodologia e Prática de Ensino de História da UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR. (lapeduh.wordpress.com).

⁴⁰ Projeto vencedor do edital MEMÓRIAS BRASILEIRAS: CONFLITOS SOCIAIS (EDITAL Nº 12/2015) da Capes contando com financiamento desta agência de fomento. Projeto coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, LAPEDUH/UFPR.

⁴¹ A FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES POR MEIO DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA (título provisório). Orientadora: Prof. Dr. Maria Auxiliadora M. S. Schmidt.

realizada pelos artefatos culturais. Na definição de Raymond Williams (1979, p. 162-3) artefato cultural seria a “materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos” que se tornam evidentes com as “formas materiais de dramatização e narrativa”, como programas de rádio e televisão, revistas, história em quadrinhos, filmes e na fotografia, dentre outros. Neste âmbito se consolida um debate sobre a crescente expansão da cultura do visual por meio de fotografias, imagens digitais, interativas, fílmicas, videográficas, televisivas, médicas, transmitidas por satélite, bem como de sua predominância no campo da comunicação.

O teórico da história Jörn Rüsen alerta para a prevalência dos novos meios de comunicação sobre a escrita, bem como para suas implicações para se pensar a teoria da cultura histórica e, conseqüentemente, da didática da história

Em nossos dias, a humanidade vivencia e opera uma mutação comparável apenas à transição da oralidade à escrita. Essa mutação transforma a prevalência da escrita (que sustenta plenamente o trabalho da ciência da história e determina sua lógica) em uma prevalência dos novos meios. Obviamente, a escrita não desaparece com isso, mas tem de renovar seu modo de expressar o sentido instituído e de o simbolizar (...)

Nos novos meios, a cultura histórica fica marcada pela simultaneidade abrangente de todos os que são historicamente diferentes. Ela se caracteriza assim pela imediatez esmagadora da percepção sensível, pelo excesso e pelo fluxo impressionante de informações, sem sentido que as ordene cognitivamente ou que as diferencie temporalmente. No longo prazo, isso deverá ter conseqüências notáveis sobre o que entender por história e sobre como fazer valer a compreensão da história como orientadora cultural. (RÜSEN, 2015, p. 239)

Neste sentido, entendemos que essas mudanças demandam reflexões acerca de questões relacionadas a identidade e sentido histórico, bem como suas implicações no campo da Educação Histórica. Na esteira deste debate, propomos uma investigação sobre o papel da imagem fotográfica na aprendizagem histórica de jovens estudantes em contexto de escolarização cuja preocupação central é compreender as possibilidades destes artefatos culturais na aprendizagem histórica.

Referencial teórico

Delimitamos nosso referencial teórico a partir da tradição construída no campo da Educação Histórica, que se apropria do arcabouço teórico de Jörn Rüsen (2001, 2012, 2015). Para ele existe uma circularidade entre os campos da vida prática e do conhecimento, sendo que no primeiro surgem as demandas da existência humana,

incluindo as carências de orientação para o agir no que diz respeito a questões temporais.

As demandas pelo conhecimento histórico emergem das carências de orientação existentes na vida prática dos indivíduos e o conhecimento histórico de caráter científico é responsável pela produção de narrativas com um rigor científico que constitui sentido e age na orientação para o agir humano. As operações mentais responsáveis pela noção de temporalidade e pela articulação entre indivíduo, experiência histórica e ação são realizadas pela consciência histórica (RÜSEN, 2001).

A partir da centralidade da consciência histórica no processo de se pensar o tempo e da relação entre ciência a vida prática na formação de sentido é que a função didática da história deve ser pensada. É na formação da consciência histórica, sobretudo, agindo nas carências de orientação e possibilitando a significação do presente por meio do passado, temporalizando o indivíduo e a humanidade é que a didática da história – a ciência da aprendizagem histórica – deve ancorar suas investigações. “Trata-se de definir a consciência histórica, de tematizar como um processo de aprendizagem como um processo de aprendizagem, de desenvolver suas estruturas e funções, e de abordar suas condições, forças motrizes e resultados” (RÜSEN, 2012, p. 94).

Com base neste referencial teórico, produzimos e aplicamos um instrumento em classes de jovens em contexto de escolarização, no qual confrontamos os estudantes com imagens fotográficas que retratam comunidades tradicionais do Vale do Ribeira e, também, a experiência da passagem da guerrilha pela região. Esta investigação busca compreender duas questões: As imagens fotográficas mobilizam a consciência histórica dos jovens? Eles estabelecem relações temporais ao serem confrontados com fotografias? Que sentido eles dão as experiências históricas ao se defrontarem com as fotografias que retratam populações tradicionais e a passagem da guerrilha pelo Vale do Ribeira?

Metodologia/instrumento

Nos dias 14 e 19 de setembro de 2018 foi aplicado um estudo piloto em quatro turmas de uma escola técnica da Região Metropolitana de Curitiba. As turmas escolhidas são do 1º Ano da modalidade curso técnico integrado ao Ensino Médio dos cursos de Técnico em Logística, Técnico em Administração e Técnico em Meio

Ambiente. As turmas atendem um total de 160 jovens com idade entre 14 e 16 anos. A seleção atendeu aos critérios desta investigação, bem como aos princípios éticos da pesquisa, por meio do convite prévio e da apresentação da investigação da qual os voluntários participariam.

Partindo do referencial exposto acima, construímos um estudo para ser aplicado com estes jovens, que se tratou de uma investigação dos conhecimentos prévios destes sobre as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira e a história da guerrilha na região com a finalidade de detectar carências de orientação.

Para tanto, preparamos uma apresentação em Power Point com uma sequência de vinte e sete fotografias⁴². Para a aplicação do estudo piloto, as fotos foram montadas com a legenda técnica (identificação da imagem, local, data e autor da foto) contextualizadas por meio de uma breve exposição ao longo da apresentação. A sequência de imagens selecionadas foi produzida com a intenção de realizar um registro documental visual de populações tradicionais do Vale do Ribeira.

Após a exibição de todas as imagens foi exigido dos participantes que produzissem um relato sobre o Vale do Ribeira com base nas fotografias. Este relato deveria ser feito no formato de uma carta endereçada a um amigo(a) que tinha curiosidade de saber como era o Vale do Ribeira. Os conhecimentos prévios foram sondados por meio da análise destes relatos, que trataremos como protonarrativas.

⁴² As fotografias foram realizadas no ano de 2017 como parte do projeto Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha no Vale do Ribeira. O projeto tem a finalidade de investigar as marcas deixadas na memória da população tradicional do Vale pela presença do Estado na região, sobretudo após a traumática Operação Registro. As imagens foram realizadas com a finalidade de documentar a região do Vale do Ribeira, os povos tradicionais que habitam a região, e os locais que foram palco de acontecimentos marcantes na memória local sobre a passagem da guerrilha pela região – tais como o Bairro da Capelinha, sede do centro de treinamento de guerrilheiros comandado por Carlos Lamarca, e a rota de fuga dos guerrilheiros durante a Operação Registro. A maioria das fotografias utilizadas no estudo foram realizadas ao longo de três visitas feitas na região do Vale, as fotografias da comunidade quilombola do João Surá ficaram a cargo do professor investigador Geraldo Becker, também participante do projeto. A única foto presente no estudo que foi retirada da internet é a imagem do busto do ex-capitão do Exército Brasileiro Carlos Lamarca, pois em agosto de 2017 o monumento foi arrancado do Centro de Exposições do Parque Estadual do Rio do Turvo, Cajati, São Paulo, a mando do então Secretário de Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Tanto na comunidade quilombola quanto na aldeia indígena foram selecionadas uma sequência de fotografias que pudessem apresentar aos estudantes elementos que permitissem reconhecer a cultura e o local onde estas comunidades existem. A seleção das imagens do Bairro da Capelinha está diretamente relacionada à Operação Registro e a memória da guerrilha na região. Uma imagem panorâmica apresenta o Bairro da Capelinha, enquanto as demais focaram na tentativa de silenciamento da passagem de Lamarca pela região. Foram exibidas 8 fotografias realizadas por Geraldo Becker no Quilombo João Surá, situado na cidade de Adrianópolis, Paraná. As 7 fotografias da Aldeia do Takuari, 1 do núcleo urbano de Eldorado, 1 do bairro do Areado, todas situadas na cidade de Eldorado, São Paulo e as 10 fotografias do Bairro da Capelinha, situado na cidade de Cajati, São Paulo foram realizadas por Fabio Ferreira.

Estas podem ser entendidas como a enunciação das ideias dos estudantes sem a intervenção científicas, tal como nos aponta Azambuja

Protonarrativas são as ideias prévias, as ideias tácitas, os conhecimentos prévios dos alunos; protonarrativa é pré-história, é prénarrativa, é a tradição. Protonarrativa é a cultura juvenil, é cultura primeira, é a cultura histórica primeira. Protonarrativa é a consciência histórica originária que se constitui na vida prática cotidiana. Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar. (AZAMBUJA, 2013 p.270)

A narrativa representa a materialização da consciência histórica, por meio dos enunciados linguísticos e não-linguísticos, representando o primeiro plano de interesse das investigações da didática da história. A apreensão heurística destes enunciados pode apresentar os três níveis da consciência histórica: do saber, da interpretação e da orientação (RÜSEN, 2012, p. 96-7). É possível, então, investigar nestas protonarrativas se por meio das imagens fotográficas houve por parte dos jovens mobilização de conhecimentos substantivos da história, de elementos do pensamento histórico - as ideias de segunda ordem – e constituição de sentido. A investigação desta consciência histórica originária pode apontar as possíveis formas de orientação, bem como constituição de sentido, dados pelos jovens às experiências históricas, isto sem a intervenção do conhecimento histórico. Em resumo, o objetivo principal do instrumento consistiu em verificar nestas protonarrativas os enunciados linguísticos da consciência histórica dos jovens a partir da fotografia, identificando possíveis carências de orientação.

O conteúdo da imagem fará o papel de remeter às experiências da cultura histórica caracterizando as imagens fotográficas como artefato cultural responsável pela mediação entre os estudantes e a prática social do fotógrafo que documentou uma determinada experiência⁴³.

O estudo estava programado para ser aplicado em duas aulas, sendo a primeira para a apresentação das fotografias e a segunda para a elaboração dos textos. Mas, a maioria dos estudantes não conseguiram finalizar seus textos no tempo estipulado e precisaram concluir em casa. A falta de tempo deve-se, em

⁴³ Antes de iniciar a exibição das fotografias indagamos os estudantes sobre o Vale do Ribeira, a fim de saber qual era a sua familiaridade com a região (se já ouviram falar, se já visitaram ou, até mesmo, residiram no Vale). Do total de alunos participantes, apenas 3 já estiveram ou conheciam a região. A intenção do questionamento era saber se poderia haver na produção do relato a influência de outras fontes sobre o Vale além das fotos exibidas.

grande medida a dinâmica dos estudantes durante a atividade, que foi marcada pela grande quantidade de perguntas e comentários durante a apresentação das fotos e, também, pela enérgica interação entre eles ao tentar realizar a análise das fotografias.

Se somados os alunos que faltaram a aula em que o estudo foi aplicado com os alunos que levaram a atividade para casa e não realizaram obtemos um número significativo de alunos que não participaram do estudo, totalizando 117 relatos.

Análise dos dados

O primeiro ponto que julgamos importante analisar é se as imagens foram capazes de mobilizar os conhecimentos substantivos dos estudantes, ou seja, se em suas narrativas eles apresentaram noções do conhecimento histórico a ponto de identificar e, a partir disto, contextualizar e, até mesmo, dialogar com os elementos presentes na imagem. Para isto dividimos os relatos conforme os assuntos fotográficos (Bairro da Capelinha, Quilombo e Aldeia).

Com relação as imagens que envolviam o Bairro da Capelinha, a Guerrilha e a Operação Registro⁴⁴, bem como a disputa pela memória da passagem de Lamarca pela região, percebemos que as referências as fotos, além de poucas, ficaram limitadas a descrição das imagens e/ou reprodução da contextualização das imagens feita pelo professor. Destacamos a consideração da estudante Maria⁴⁵, sobre a derrubada do monumento. Segundo ela, “retiraram o busto por que não querem que o povo saiba sua história”. Mesmo sem compreender o contexto, a estudante apresenta noção do que se entende por silenciamento e do que representa um monumento para a cultura histórica.

Dentre os relatos o maior número de referências foi à Aldeia Indígena do Takuari. Todos os estudantes conseguiram identificar que se tratavam de povos

⁴⁴ A Operação Registro foi deflagrada pelas Forças Armadas do Brasil entre abril e maio de 1970 e consistiu na mobilização de quase 2 mil homens para realizar um cerco capturar aproximadamente 20 guerrilheiros em treinamento no Vale do Ribeira (especificamente as margens da BR-116 no Bairro da Capelinha, hoje município de Cajati). O Núcleo Carlos Marighella, onde os guerrilheiros eram treinados, era formado pela base Carlos Roberto Zanirato e base Eremias Delizoikov. Ambas sob o comando do ex-capitão do Exército e líder do grupo Vanguarda Popular Revolucionária Carlos Lamarca, um dos guerrilheiros mais procurados pela Ditadura. Um dos momentos mais tensos desta operação foi quando os aviões da FAB lançaram bombas de napalm sobre a região da capelinha na tentativa de localizar o grupo liderado por Lamarca. O cerco ao Vale do Ribeira durou mais de um mês e terminou com a fuga da maioria dos guerrilheiros pertencentes Ao Núcleo Carlos Marighella.

⁴⁵ Por uma questão ética todos os nomes dos estudantes foram preservados e aqui colocamos nomes fictícios.

indígenas e mobilizaram os conhecimentos para dar um sentido as suas narrativas. Destacamos o estranhamento que os elementos presentes nas imagens causaram - energia elétrica, telecomunicações, vestimentas – representando um choque no que diz respeito a identidade indígena entre os conhecimentos prévios dos jovens e as imagens apresentadas.

os índios tinham pinturas no rosto e no lugar daquelas penas que cobriam determinadas partes, eram usadas roupas, as casas eram bem simples e de madeira, a cobertura de palha, algumas paredes de barro, e tinha eletricidade. (Manuela)

lá vivem os índios guarani m'bya. na tribo tem energia elétrica, eu fui quando estava tendo uma festa de aniversário da aldeia. esse índios usavam as roupas convencionais, tinha uma menina com uma camisa do pablo vittat (muito diferente do que se usa quando os outros falam de índios). eles usavam diversos acessórios como pulseiras, era muito bonito. as casas deles eram feitas de barro e tronco de árvore. (Heitor)

As suas casas são feitas de recursos tirados da natureza como: palha, bambu, barro e madeira. Eles exploram muito o artesanato e por incrível que pareça, andam vestidos. (Dandara)

Percebemos nestes enunciados que se cristalizou na consciência histórica dos estudantes a visão de que os povos indígenas são comunidades imóveis no tempo, as imagens apresentaram elementos que causaram uma tensão, o que ficou evidente em suas protonarrativas.

Com relação à Comunidade João Surá percebemos que os estudantes que participaram do estudo não reconheceram/identificaram pelas imagens que se tratavam de quilombolas (ao observarem a descrição da foto e uma das imagens os estudantes perguntaram o que era uma comunidade quilombola). Nas protonarrativas, além dos quilombolas receberem menos referências em relação aos indígenas, as imagens eram utilizadas para se descrever a paisagem, a festa e a urbanização local.

A aldeia do Takuari é uma região muito pequena, mas bem populosa, as casas tem telhado de palhas, as estruturas não são das melhores, as casas de madeira não tem tinturas boas, as ruas de terra e tinham plantações (...) havia uma placa escrita 'Quilombo' que era onde os escravos se escondiam em épocas passadas. (Antônia)

O quilombo de João Surá também foi outra visita, também fica em Eldorado-SP, em Quilombola que é uma comunidade. Eles também tem uma má estrutura, com condições de certa maneira péssima. A cidade também é assim, meio caída, sem asfalto, uma cidade bem simples. (Luana)

(...) visitei também o Quilombo de João Surá, que fica no Paraná. Nessa comunidade os quilombolas tinham uma melhor condição de vida, alguns tinham carros e suas casas eram de alvenaria. (Luis)

[no quilombo] as casas já são com melhores estruturas, são pessoas totalmente normais, porém com sua cultura. (Dandara)

Os estudantes entendem que uma comunidade quilombola é uma comunidade tradicional, porém, não encontram nas imagens elementos simbólicos que possam dialogar com seus conhecimentos prévios. No trecho selecionado do relato da estudante Antônia, apresenta de apresentar uma pequena confusão da estudante (denomina como Takuari a comunidade quilombola de João Surá) ela faz referência à comunidade como um lugar de escravos fugidos. Enquanto a estudante Luana destaca a precariedade da comunidade, Luis e Dandara apontam o quilombo como uma comunidade com melhor estrutura material em comparação com a aldeia do Takuari. As condições da comunidade levam Dandara a definir os quilombolas como pessoas “normais”, entendemos aqui que ela se refere a similaridade entre a sua realidade (seu bairro, cidade, etc.) e as representações dos quilombolas nas fotografias.

A narrativa de Dandara representa uma constante entre os relatos, pois caíram na descrição do quilombo ou em uma comparação com a Aldeia do Takuari. Essa comparação foi enviesada sob a ideia de progresso, recebendo o status de uma comunidade mais “avançada” como apresentaremos na narrativa a seguir

“Nesse caminho do rio [Ribeira], eu visitei uma aldeia indígena, não tão primitiva pois eles já possuíam eletricidade e telecomunicação, são pessoas comuns com roupas simples mas que não abandonaram sua cultura, como os cocar e os colares. (...) Outra cidade ali é a de Adrianópolis que possui uma comunidade quilombola, João Surá é seu nome, comunidade humilde porém avançada.” (Joaquim)

Além da comparação entre quilombo e aldeia, o estudante Joaquim foi capaz de compreender com uma certa complexidade a identidade indígena ao afirmar que são capazes de assimilar elementos de outras culturas sem perder sua identidade, uma exceção entre os relatos.

A segunda questão que pontuamos nesta análise diz respeito a ideia de segunda ordem mobilizada pelos jovens para inferir as imagens e dar sentido as suas protonarrativas. Ao partir de sua identidade para compreender o outro – no caso as comunidades tradicionais - os jovens mobilizam a ideia de empatia histórica,

que segundo Peter Lee é capacidade de considerar as ligações entre “intenções, circunstâncias e acções” (LEE, 2003, p. 20), ou seja, compreender de cognitivamente o que o agente histórico pensou, quais eram suas condicionantes, seus objetivos de modo a compreender o a ação.

A empatia, nesta definição, não seria um sentimento, mas uma realização dos indivíduos que se voltam para o passado. E este movimento pode ser problemático quando ocorrem questões ligadas ao senso comum, tais como quando “o presente como ponto de partida para o que é ‘normal’” e/ou quando são enviesados pela “ideia de ‘progresso’”, apontadas por Lee (2003, p.22)

Os estudantes apresentaram em suas protonarrativas que mobilizam a consciência histórica para produzir um relato sobre comunidades tradicionais e são capazes de temporalizar a si e ao outro. Porém, como aponta Lee, o fazem sob a ideia de progresso, pois o fazem “partindo do princípio que o conceito de progresso é o de progresso tecnológico e que este é visto como uma condição básica do mundo, então o passado tem que ter sido deficitário.” (LEE, 2003, p.22)

Quando os jovens são confrontados com imagens de comunidades indígenas partilhando dos artefatos tecnológicos disponíveis em seu cotidiano suas narrativas tendem a enunciar o estranhamento por conta do choque com sua visão pré-concebida de que indígenas devem ter uma identidade imutável, congelada em um eterno presente.

Quanto aos quilombolas, que também são uma comunidade tradicional, ocorre uma interpretação diferente em vista do desconhecimento dos estudantes sobre esta comunidade. Quando há um déficit em relação aos conceitos substantivos os jovens descrevem as imagens ou as compararam com os indígenas. Mas, isto não impede de estabelecer relações temporais, mobilizando a ideia de progresso (“avançados” ou “evoluídos”) pra explicar a comunidade quilombola.

Em ambos os casos, percebe-se que os jovens partem da sua identidade para estabelecer os parâmetros do que seria normal, cujos enunciados deixam claro que é uma visão fortemente marcada pela pelo viés do progresso material. Nesta visão, apesar do estranhamento com o acesso à energia elétrica, telecomunicações ou vestimentas, os mais “atrasados” seriam os indígenas, seguidos pelos quilombolas cujas edificações feitas em “alvenaria” e “melhor estruturadas” lhe conferiam a posição de mais “evoluídos” e finalizando - de maneira implícita - com o que seria o comum, a realidade dos jovens.

Neste estudo, também pudemos perceber que os estudantes foram capazes de identificar e de se apropriar das imagens em um nível além do descritivo. Com base na análise dos resultados desta investigação podemos afirmar que as imagens fotográficas, entendidas enquanto artefatos culturais, são capazes de mobilizar a consciência histórica. Por meio dos enunciados das protonarrativas dos estudantes pudemos perceber que eles estabeleceram relações temporais para explicar a si e ao outro.

Considerações

O presente trabalho não foi realizado com a intenção de esgotar o assunto em questão, mas, a de abrir possibilidades para se pensar as implicações da expansão da cultura visual e dos novos meios de comunicação em relação aos jovens e a aprendizagem histórica.

Pudemos perceber que no ambiente escolar a mediação realizada pela fotografia, entendida como um artefato cultural, possibilita que os estudantes mobilizem sua consciência histórica, estabelecendo relações temporais independente do domínio que tem sobre o assunto da imagem. Temporalizam a si e a humanidade tendo como ponto de referência a sua identidade e, neste caso específico, reproduziram uma tradição da cultura escolar de se pensar a humanidade sob a ideia de progresso.

As imagens fotográficas permitiram identificar nas protonarrativas as carências de orientação dos estudantes, pois foram apresentados tanto os déficits de acervos de conhecimento quanto os elementos de tensão entre as protonarrativas e o conhecimento histórica. Também permitiu identificar as relações temporais estabelecidas pelos estudantes, comprovado que as imagens fotográficas mobilizam a consciência histórica e podem render férteis investigações no que diz respeito a aprendizagem histórica.

Referências

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003.

LEE, Peter. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé**”: **Compreensão das pessoas do passado**. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003.

MAUAD, Ana Maria, LOPES, Marcos Felipe de Brum. **História e Fotografia**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. (p. 263-86)

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

_____. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas**. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012.

_____. (2015) **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?** In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.

SCHMIDT, M. A. **Entre A Lembrança E A Esperança: Política E Consciência Histórica De Jovens Brasileiros**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, p.108-124 jan./abr. 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O USO DO RPG E EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Juliano da Silva Pereira – UEL
julianopereira51@hotmail.com*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a ocorrência de experiência empática histórica e apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos. entre os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG e observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos. O jogo de RPG, por sua característica de simular a realidade utilizando-se a imaginação, torna-se interessante ferramenta a ser utilizada na compreensão empática da história, por possibilitar que o aluno se transporte, mesmo que na imaginação, a uma realidade diferente da sua, a um outro contexto histórico. A análise parte dos resultados da pesquisa realizada em estudo de mestrado contidos na dissertação: “Uma Máquina do Tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino De História”, defendida em 2014 na Universidade Estadual de Londrina. Os documentos aqui analisados foram os questionários respondidos pelos alunos (coleta dos conhecimentos prévios), relatos e respostas dadas ao longo do jogo de RPG. Os resultados demonstram que houve uma resposta satisfatória dos alunos quanto à progressão de ideias, demonstrando que o jogo favoreceu o pensamento empático do aluno. Cabe considerar que, sendo a empatia histórica uma disposição e não uma habilidade, não é um jogo que tornará os alunos empáticos. A análise aqui apresentada demonstra as possibilidades do uso do jogo no desenvolvimento da progressão de ideias históricas por parte do aluno.

Palavras-chave: História e Ensino. RPG. Empatia Histórica. Produção de Conhecimento. Role Playing Game.

Introdução

O gosto pelo jogo e a sua potencialidade para a educação fez surgir a ideia de utilizar o RPG no ensino de história. Era uma ideia interessante jogar RPG, um jogo de representação de papéis, no ensino de história e ter a possibilidade de se transportar pelo tempo e espaço (através do jogo). Por si só já é uma ideia atraente, soma-se a isso a possibilidade de ajudar no processo de compreensão do passado (através do desenvolvimento dos níveis de empatia histórica dos alunos), posto que, através do jogo, conduzido pelo professor, o aluno pode desenvolver uma relação mais empática com o passado através da história contada no jogo e analisando evidências históricas.

A importância da empatia histórica para o ensino de história reside no fato de que ela funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de

reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (ASHBY & LEE, apud PEREIRA, 2003, p. 53), tornando-se assim elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.

Com este objetivo foi defendida em 2014 a dissertação **Uma Máquina do Tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino de História** que teve como objetivo analisar a ocorrência de experiência empática histórica entre os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG, observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos.

Neste artigo temos pretendemos apresentar os resultados da pesquisa realizada para a elaboração da dissertação e demonstrar as possibilidades do uso do jogo no desenvolvimento da progressão de ideias históricas por parte do aluno.

A escolha do jogo de RPG para estimular o desenvolvimento da empatia histórica entre os estudantes se deu por sua característica de simular a realidade utilizando-se a imaginação, tornando-se interessante ferramenta a ser utilizada na compreensão empática da história, por possibilitar que o aluno se transporte através da imaginação, a um outro contexto histórico.

Além disso, justifica-se trabalhar com jogo no ensino de história ao analisar o pensamento de autores como Piaget, para quem o jogo está intimamente ligado à uma representação do mundo que não é necessariamente o real, mas que no entanto, faz com que a criança se adapte à sociedade, aprendendo através de “modelos utilizáveis”. Exemplos de brincadeiras que ensinam valores de uma sociedade não nos faltam.

Para Lima (1986), ao longo do desenvolvimento da criança, ela vai construindo “investigaciones mentales más complicadas”. (LIMA, 1986, p.74),

Siendo el juego “um ejercicio general de conductas posibles”, se confunde, em su forma genética superior, com La inteligencia misma em su forma operativa (La deducción) y dialéctica (La construcción de nuevos posibles). Ante una situación, el organismo recurre a una de las formas básicas de comportamiento: a) el instinto; b) el automatismo adquirido o hábito y c) La inteligencia, com la posibilidad, evidentemente, de combinarlas. No existe diferencia básica entre el mecanismo utilizado por La inteligencia para encontrar La solución (investigación) y los mecanismos del juego, sin olvidar que los mecanismos de La inteligencia varían a lo largo del desarrollo del niño. (LIMA, 1986, p.75).

O jogo, como exercício, ensina através de simulações, caminhos a serem tomados para que se chegue a um objetivo: a tomada de decisão. A investigação de uma solução procurada torna-se jogo e pode também estar submetida a regras.

O conceito de Empatia Histórica

O conceito de empatia difundido atualmente tem sua origem na palavra alemã *Einfühlung*, formada das palavras “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), traduzida como sentir com. Este termo, por sua vez, seria a tradução do termo grego *empathia* que significa paixão, estado de emoção.

O conceito de empatia no ensino ganhou outro significado trazendo o conceito para o fazer histórico, uma empatia histórica que serve tanto ao historiador (que necessita em sua investigação ser empático) quanto para o aluno. Em relação aos alunos, assunto que aqui nos interessa em particular, segundo Ashby & Lee (apud PEREIRA, 2003, p. 53) a empatia histórica funcionaria como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus”. Ou como uma “realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram” (Lee apud ABUD, 2005, p.312).

Para Lee (2001, p.21) os historiadores precisam entender o jeito que as pessoas do passado viam seu mundo em várias épocas e lugares e, desta forma, entender o porquê de suas ações. Não obstante, como conclui Lee “that children learning history might also need to understand these things, even though they are likely to understand them less well than professional historians” (LEE; ASHBY, 2001, p.21). A criança não entenderá, possivelmente, o mesmo que o historiador mas terá que passar por estes procedimentos que são próprios do historiador profissional.

Ela também pode ser vista, segundo Lee, como a compreensão da ação individual e de práticas sociais da história, que envolve a compreensão das relações entre os conjuntos de crenças, valores e objetivos. (LEE, DICKINSON, ASHBY, 1998).

Para Baring (in CARDOSO, 2007, p. 136) empatia histórica significa a “capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos. (...)”.

Domínguez (1986) acrescenta ao conceito a ideia de empatia como disposição e, como Baring e Lee (1984), capacidade de entender as ações dos homens pela perspectiva do passado, em outras palavras, dentro do contexto histórico em que a decisão foi tomada. Acrescenta também que empatia seria uma

(...) disposición afectiva y una destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico (Coltham y Fines, 1971), aquellos otros (P. Lee y D. Shemilt, 1984) que interpretan este concepto como una habilidade cognitiva en la que tiene un destacado papel la imaginación, pero una imaginación controlada. (DOMÍNGUEZ, 1986 p.2)

Acrescentamos aqui outro elemento da empatia: imaginação histórica. Peter Lee em 1978, em um artigo tratando de explicação e compreensão histórica nos diz que na história explicação, interpretação, imaginação e narrativa tem ligações importantes um com o outro (LEE, 1978). Mais tarde, ao construir seu conceito de empatia histórica ele juntará estes mesmos elementos em torno da empatia. Para ele, o aluno ao estabelecer uma relação empática com determinado agente histórico tem que saber explicar e entender motivações, crenças e valores no contexto do passado (LEE, DICKINSON, ASHBY, 1998). Essa compreensão pode se dar através de exercícios empáticos em que os alunos se utilizem da inferência sobre fontes (documentos) que possam ajudá-lo a imaginar o contexto em que o agente histórico se situava, fazendo, de certa forma, uma reconstrução de um passado (em um corte limitado pelas fontes utilizadas).

Empatia histórica e a construção do conhecimento no ensino de história

Ashby & Lee (1984) apresentaram uma categorização em seis níveis das ideias de adolescentes sobre empatia histórica: no primeiro nível (O passado desconcertante) o aluno não consegue compreender as ações dos sujeitos do passado. São, para ele, ininteligíveis; no segundo nível (O passado absurdo) eles reconhecem as ações, mas não as compreendem. Parecem estúpidas por não reconhecerem que as pessoas do passado não sabem o que eles sabem; no terceiro nível (Estereótipos generalizados) os alunos veem o passado de forma estereotipada, baseado em convenções baseadas em seus valores; no quarto (Empatia cotidiana) já se compreende melhor o passado, baseado em evidências, porém suas experiências ainda são projetadas na explicação do passado; no quinto (Empatia histórica restrita), os alunos levando em conta as evidências, reconhecem-

se como diferentes das pessoas do passado; no último nível (Empatia histórica contextualizada) os alunos são capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado (PEREIRA,2003, p.54).

Para estes autores há uma progressão de idéias por parte dos alunos, que pode variar por vários motivos (idade, principalmente). Estas categorias representam os níveis desta progressão e, conseqüente compreensão histórica.

O que se deve buscar em uma aula de história é que o aluno tenha uma progressão de sua compreensão histórica, ao ponto de apresentarem respostas em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada (BARCA,2001, p.17). Para que o aluno chegue a este nível é necessário por parte do professor respeitar e reconhecer o saber trazido pelo aluno e se utilizar dele para intervir e modificar ou acrescentar algo novo ao que ele já possui.

É na formação do pensamento histórico do aluno que reside a importância do estudo da empatia. O ensino de história na escola deve buscar como objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da história no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado, compreendendo suas ações dentro do contexto em que foram tomadas e compreendendo que o personagem do passado é diferente dele e não inferior.

Para que isto aconteça o aluno deve estabelecer uma relação empática com o passado. Somente vendo com os olhos dos personagens do passado, o aluno consegue chegar no nível em que suas explicações sobre o passado saem dos estereótipos generalizantes.

A máquina da imaginação

O RPG é um tipo de jogo que pressupõe por parte de seus participantes um exercício empático, já que o jogador representa um personagem. Em seu uso na educação pode ser usado para que o aluno “viaje no tempo”. No entanto, para que o aluno possa apreender conceitos dentro de um jogo de RPG, não basta simplesmente jogá-lo. Há de se passar por certos passos que aproximem o jogo do modo como o historiador escreve a história,.

Como os passos propostos por Schmidt & Garcia (2006): a interpretação de fontes históricas diferenciadas (fontes escritas, iconográficas, etc); uma compreensão contextualizada (compreensão dos fatos históricos no contexto em

que aconteceram) e comunicação (saber entender, interpretar para criar sua própria explicação histórica).

Em uma aventura de RPG o jogador tem que passar por situações envolvendo as pessoas no passado, facilitando desta forma a compreensão do contexto em que as decisões dos personagens do passado foram tomadas.

Para uma compreensão contextualizada se espera do aluno que ele entenda ou procure entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com a sua própria vida presente e com projeções ao futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a serem investigadas (SCHMIDT & GARCIA 2006, p.1)

O RPG pode vir a facilitar o processo empático que ocorre entre os alunos, ou antes, perceber a ocorrência da empatia. Para o professor pesquisador, entender sobre este processo pode ajudar e muito para que se compreenda como o aluno desenvolve suas idéias históricas.

Jogar RPG é um exercício de contar histórias em grupo, onde os jogadores criam personagens para si mesmos e se colocam em situações criadas por suas imaginações. A empatia é condição sine qua non deste jogo. Não que não seja possível jogar sem a empatia, mas o jogo com certeza faz mais sentido e, do ponto de vista do jogador, torna-se mais prazeroso.

É exatamente o exercício que se quer do aluno através da empatia histórica: se colocar no lugar de outra pessoa, pensar e sentir como ela. Assim o conhecimento faz mais sentido e fica mais simples de ser entendido.

As etapas da pesquisa

O objeto de estudo da pesquisa foi a oficina, realizada em sala no horário normal da aula (foram utilizadas seis aulas para a aplicação do jogo), em três turmas de 7º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas e participaram 71 alunos com idade entre onze e treze anos. É importante ressaltar que nem todos alunos participaram de todas as etapas, o que explica algumas diferenças entre o número de alunos e o número de respostas dadas nos dados analisados.

A pesquisa se desenvolveu em três momentos: primeiro a análise do conhecimento prévio dos alunos através da aplicação de questionário sobre escravidão. O objetivo era o de mapear o conceito de escravidão (suas ideias do que era escravidão) que tinham os alunos e um exercício empático (foi apresentado

ao aluno um trecho de fonte histórica e uma pergunta) usado para perceber o nível empático deles; a segunda parte da pesquisa, consistiu na aplicação da “aventura”(nome dado à partida de um jogo de RPG) O Enigma de Pananaikos; e a terceira parte da análise consistiu na aplicação do exercício empático inicial, modificado: neste segundo momento o aluno teve opções (seis respostas na forma de múltipla escolha) para responder. Para apoiar a análise, foram realizadas também entrevistas com a maior parte dos alunos, após a aplicação do jogo.

Ao analisarmos os níveis de progressão de ideias, segundo o modelo proposto por Lee, temos que ter em mente que o nível de empatia não compõe uma hierarquia desenvolvimentista. O aluno não necessariamente tem que atingir um nível antes do outro, nem tampouco, o baixo nível demonstra que um aluno é melhor que outro. Os níveis de empatia, desenvolvidos por Lee (2001), tem como intenção classificar as ideias históricas dos alunos e vislumbrar uma possível progressão dessas ideias.

O horizonte a se chegar em uma aula de história deve ser o de buscar uma empatia histórica contextual (ultimo nível da classificação de Lee), em que o aluno entende o passado sob a perspectiva do passado e compreende e separa as ideias do historiador das ideias dos personagens do passado. Se o aluno não chegar neste ponto, entretanto, não significa fracasso de sua parte ou da parte do professor, pois antes, busca-se a progressão das ideias históricas. Em outras palavras, uma compreensão maior do passado.

As ideias prévias (Análise inicial)

Os questionários demonstraram que a escravidão na visão da maioria dos alunos está relacionada à maus tratos e ao trabalho compulsório. É significativo o número de alunos que se refere à escravidão relacionada ao negro, fato talvez explicado por nossa herança escravista que produz vários estereótipos sobre o assunto.

O conceito de escravidão nas sociedades antigas faz parte do currículo deles no sexto ano, sendo que a escravidão brasileira é vista no sétimo ano, no entanto na época da coleta dos dados eles não haviam estudado o Brasil colonial.

Não há, no entanto, referência à conceitos de escravidão antiga nas respostas dos alunos. No que diz respeito ao gênero, os alunos veem a diferença entre a escravidão do homem e da mulher relacionada ao senso comum, em que a mulher

realiza os serviços domésticos e mais delicados que o homem. Fora esta característica são vistos como iguais em sua condição de escravos.

Quanto ao nível de empatia histórica, verificou-se que dos 71 alunos, 33 deram respostas enquadradas entre o 1º nível e o 4º nível de empatia histórica.

O primeiro nível seria o da tarefa explicativa não alcançada, nas palavras de Lee (e traduzidas por Pereira como o passado desconcertante), onde o aluno explica as ações dos agentes do passado através de descrições tautológicas ou reforçadas: “as pessoas fizeram, e pensaram o que pensaram”(LEE, nos fabricamos carros...). Ou como nos diz Pereira “Os alunos veem as ações, as instituições e as práticas sociais como ininteligíveis. É-lhes difícil contextualizá-las em termos não descritivos. Elas não são explicadas, podendo ser apenas recontadas em detalhe” (PEREIRA,p.54, 2003). Como exemplo desta categoria podemos citar alguns relatos escritos:

Mesmo chicotiado mautratado ele foi leal (Gabriel G.)

Porque mesmo ele sendo chicoteado e mal tratado ele foi fiel ao seu amo (Allan)

Porque os soldados tavam a procura do dono. (Giovanna P.)

Porque ele disse que não queria lhe fazer mal, que era seu amigo e queria ajuda-lo a enfrentar o perigo. (Dhafiny)

No segundo nível (O passado absurdo), os alunos não conseguem ainda compreender as ações dos agentes do passado. Não conseguem entender que o homem do passado não sabia o que ele sabia. As respostas dos alunos, neste nível demonstram esta falta de compreensão, na medida em que se percebe respostas que levam em conta suas experiências do presente. Como vemos abaixo:

Não entendi porque salvou o dono, se ele era maltratado. (Brian)

porque ele queria mostrar que ele era confiável (Ocimar)

um amor de escravos (Yasmim)

para o dono gostar do escravo leal (Pedro Henrique)

No terceiro nível, temos a Explicação através da assimilação e déficit, onde as “pessoas no passado são encaradas como mulheres e homens modernos mas com um vestuário mais elegante: assim as ações e práticas culturais do passado convertem-se em algo reconhecível para nós”(LEE). As explicações dos alunos tendem a reproduzir estereótipos generalizados:

“As pessoas e as instituições do passado são compreendidas de acordo com uma visão convencional e estereotipada das intenções, situações, valores e objetivos das pessoas. Os alunos projetam-se no passado baseando-se em situações e papéis estereotipados não confirmados pelas evidências. (PEREIRA, p. 54, 2003)

A tendência é que as explicações façam referências aos estereótipos mais conhecidos, o que talvez, ajude a explicar porque a maioria dos alunos percebe a escravidão através da violência e vê o escravo como sendo negro. As respostas ainda partem de sua realidade e não da realidade do agente histórico.

Por que ele tinha um bom coração e ele gostava dos patrões dele (Gleicy Kelly)
porque ele era leau até amigo de antius que o salvou o alimentou o escravo até que ele ficasse forte para ajudalo a terminar seus trabalhos até que o acolheu o transformouse até membro da família (Elvis)
Porque seus patram gostava dele e ele gostava dos seus patram. (Hellen C.)
Porque o dono queria ajudar o escravos. (Lucas A.)
porque, ele perdeu seu patrão apesar de todo o mal que ele fez. (Lucas R.)

No quarto nível temos a Empatia Cotidiana, na qual o aluno já começa a compreender o passado com base em evidências, mas sob seu ponto de vista. Também, o aluno neste nível, tenta reconstruir a situação e criar explicações para as ações das pessoas do passado, projetando ainda suas experiências em sua análise.

Embora, a rigor, nas respostas dadas não se possa perceber respostas baseadas em evidências, classificamos nesta categoria as respostas que procuram uma explicação não presente no documento, por considerar o esforço do aluno em criar uma hipótese para algo que lhe parece difícil de entender. Estão nesta categoria as seguintes respostas:

Porque as vezes os donos so faziam ele trabalharem e o dono dava comida e moradia a eles por isso provavelmente ele ficou. (Gabriel Z.)
Porque escravo salvo o dono e pensa no humano (Leonardo)
porquê pode acontecer com ele o mesmo quê aconteseu com seu dono e alguém pode lhe ajudar da mesma forma. (Anônimo 2)

Não foram encontradas ocorrências de níveis mais avançados de empatia, fato facilmente explicável, já que os níveis mais avançados de empatia, as ideias históricas mais avançadas, só podem ocorrer através de um conhecimento maior sobre o assunto e ou através de evidências contextualizadas. Ou seja, para que o aluno perceba o ponto de vista de uma pessoa do passado e do historiador (sexto

nível) tem que ter contato com evidências, documentos e outros aparatos (incluindo aqui o papel de mediador do professor).

Progressão de ideias

Para a análise da progressão de ideias, repetimos o exercício empático aplicado no questionário inicial, com a diferença de que neste segundo momento os alunos podiam optar por uma resposta entre seis alternativas. As alternativas correspondem aos seis níveis criados por Lee para mensurar a empatia/compreensão das ideias dos alunos. Na tabela abaixo podemos ver o resultado:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
7ª TA	4	5	2	6	2	2
7ª MA	6	1	1	12	2	3
7ª MB	1	0	6	10	1	6
TOTAL	11	6	9	28	5	11

Embora estes dados e conclusões obtidos na pesquisa não classifiquem os alunos em empáticos ou não empáticos, afinal como diz Lee (2001), a empatia está mais para disposição do que para habilidade, eles demonstram uma variação e progressão das ideias dos alunos. E, embora o RPG também não garanta que o aluno desenvolva uma empatia histórica em níveis superiores ao seu, possibilitou aos alunos pensarem o conceito de escravidão de um outro ponto de vista.

Compactuo com a ideia de Parente (2008) de que uma educação histórica consciente é a que promove práticas que “conduzam ao desenvolvimento efectivo de competências essenciais em história” (PARENTE, 2008, P.199).

Para que isto ocorra, acreditamos que o professor deve, entre outras coisas, promover em sala: a) a utilização e o tratamento de fontes diversificadas e/ou ficcionais, de forma que o aluno possa fazer inter-relacionamentos entre o que é ensinado e o seu imaginário; b) a promoção de “atividades de abordagem direta que possibilitem uma melhor compreensão do meio, do papel das fontes históricas e das técnicas de investigação e que possibilitem o uso de uma “imaginação/empatia histórica que ultrapasse a simples recriação ou regurgitação de cenários do passado” (PARENTE, p.199, 2008), fazendo com que o aluno

Se sinta a “viver”, a fazer parte integrante de um contexto histórico, no qual terá que decidir sobre questões concretas (resolução de problemas) com um modo de pensar não contemporâneo de modo a não sentir-se um estranho numa realidade que passou, temporariamente a ser também a sua. (PARENTE, p.199, 2008)

Cabe ressaltar a importância do trabalho com fontes históricas na criação desta realidade histórica fictícia. São elas que farão com que o aluno possa se colocar no papel do agente do passado.

O jogo de RPG, utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula, trabalha estas competências e facilita a compreensão empática do aluno, simplesmente pelo fato do aluno no jogo ter que resolver problemas inserido no contexto fictício do passado.

Além disso, pode-se perceber durante as sessões, o jogo (não especificamente o RPG) estimula o aluno a participar mais ativamente da aula, trazendo para este ambiente o desafio inerente ao jogo. Não temos aqui uma solução pronta, uma receita de bolo, mas uma possibilidade que pode render bons frutos.

Referências

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano: A música popular na aula de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005

BARCA, Isabel (org.). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”. In: **Perspectivas em Educação Histórica. (Actas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica)**. Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

CARDOSO, Eli Regina. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de história**. Dissertação (mestrado em educação). Unicamp, 2008

DOMÍNGUEZ, Jesús. Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. In: **Infancia y Aprendizaje**, Logroño, n.34, p.1-21, 1986.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. In: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3. In: **International Journal of Educational Research**, Volume 27, No.3, pp. 233-244

LIMA, Lauro de Oliveira. **Niveles estratégicos de los juegos**. Perspectivas, v. 16, n.1, 1986.

PARENTE, Regina. A lenda do Galo de Barcelos: um estudo de compreensão empática com alunos do 2.º e 3.º ciclo. In: BARCA, Isabel (org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEd, Universidade do Minho. pp. 184-202.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana**. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas da Didática na Educação Histórica**. 29ª reunião anual da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf>. Acessado em 20/02/2012.

A LITERATURA COMO PORTA DE ENTRADA AO NOVO HUMANISMO RÜSENIANO

Ana Beatriz Accorsi Thomson – UEL⁴⁶
anab.thomson@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo apresentaremos parte das discussões que vêm sendo desenvolvidas durante a pesquisa de doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof. Dra. Marlene Cainelli. Apresentaremos neste texto algumas reflexões acerca das possibilidades do uso da literatura no desenvolvimento de uma didática da história humanista (RÜSEN, 2015a). Assim, faremos uma breve discussão sobre as propostas teóricas do Novo Humanismo desenvolvidas pelo filósofo alemão Jörn Rüsen. Em seguida, traremos algumas reflexões sobre como a didática da história humanista aliada à literatura em sala de aula pode proporcionar aos alunos o contato com o outro, concretizando assim a comunicação intercultural (PYDD NECHI, 2017) e a superação de visões etnocêntricas. Para isso, discutiremos as diversas possibilidades de utilização da literatura no ensino de história.

Palavras-chave: Novo Humanismo. Ensino de História. Literatura.

Introdução

Atualmente, é notória no contexto educacional brasileiro a supervalorização das políticas educacionais e dos sistemas de ensino que visem à formação do aluno-futuro-trabalhador. O papel da educação cada vez mais se volta à formação instrumentalista e fundamentada numa visão utilitarista de ensino. Escolas particulares, cursinhos especializados, partidos políticos de caráter neoliberal, projetos avaliativos com viés massificador, por exemplo, têm dado o devido suporte às propostas de ensino voltadas à formação de alunos ao mercado de trabalho e à suposta ideia de um “futuro economicamente promissor”. No aspecto geral, essa pesquisa de doutorado se insere na contramão dessas vertentes, buscando verificar que tais ideias têm contribuído para a formação de um ensino de história desumanizador, mecanicista, burocrático e acrítico. A contrapelo de tais propostas, o que buscamos é refletir sobre possíveis caminhos para superar a instrumentalização no ensino de história, almejando assim uma didática da história humanista (RÜSEN, 2015a).

⁴⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Dra. Marlene Cainelli. Também é professora de História da educação básica do estado do Paraná.

Levando em conta que no Brasil e no Ocidente as políticas públicas voltadas à Educação estão impregnadas por perspectivas teóricas mais instrumentais, como a pedagogia dos objetivos, a pedagogia das competências e as expectativas de aprendizagem, onde as metas educacionais são entendidas como moedas de troca que fazem seres humanos, portanto, crianças, jovens estudantes e professores serem desumanizados por práticas governamentais e sistemas de avaliação antidemocráticos, em seus princípios, torna-se vital uma obra que defenda um posicionamento político e intelectual coerente em prol da humanização dos processos racionais de didatização do conhecimento histórico. (FRONZA; SCHMIDT, 2015, p. 5, 6).

Nesse sentido, defendemos uma concepção de educação que supere a perspectiva instrumentalista, estabelecendo fundamentos para uma “aprendizagem voltada para a formação humana” (FRONZA; SCHMIDT, 2015, p. 5). De acordo com Rüsen (2015c, p. 140), “a educação humanística opõe-se a qualquer utilitarismo que instrumentalize o desenvolvimento humano”.

Sob o ponto de vista exposto acima, consideramos a literatura como possibilidade didática humanizadora no ensino de história. Ler permite, em nosso entendimento, o contato com outras culturas, o intercâmbio com outros pontos de vista, o acesso a realidades e contextos diversos. E não seria essa a grande “função” da história? Afinal, “como conceber o singular, a diferença dos outros, por meio de uma concepção que inclui os outros?” (RÜSEN, 2014, p. 23). Entre o passado acontecido e o futuro desejado, a História quando de encontro com as práticas de leitura possibilita o reconhecimento mútuo das diferenças (RÜSEN, 2014).

Os estudos do Novo Humanismo

Nos últimos anos, o estudioso alemão Jörn Rüsen vem desenvolvendo pesquisas acerca do conceito do Novo Humanismo, discussões que ainda se encontram em seu “alvorecer” no Brasil (FRONZA; SCHMIDT, 2015). De acordo com Pydd Nechi (2017), os estudos de Rüsen passaram a se voltar à questão das diferentes culturas a partir de 1996. É nessa época que se iniciam as produções do autor alemão voltadas à interculturalidade, nas quais Rüsen busca efetivar uma “análise cultural a partir de uma lógica inclusiva” (PYDD NECHI, 2017, p. 61), valorizando assim a construção de “pontes de diálogo” e o “reconhecimento mútuo” entre povos diferentes. Rüsen passa então a discutir em seus estudos formas de comunicação intercultural, com vistas à superação de conflitos. Ele sugere uma

“cultura de reconhecimento”, que teria a função de superar comportamentos etnocêntricos.

As abordagens sobre o Novo Humanismo propostas por Rüsen foram elaboradas em meio a um projeto de debate internacional liderado pelo pesquisador, intitulado “Humanismo na era da globalização – um diálogo intercultural entre humanidade, cultura e valores”. O projeto era vinculado ao Instituto de Estudos Avançados em Humanidades em Essen, Alemanha, e ocorreu efetivamente entre os anos de 2007 e 2009 por meio de eventos científicos. Seus frutos, entretanto, continuaram por mais tempo, através de diversas publicações, como a obra: RÜSEN, Jorn; KOZLAREK, Oliver (Coord.). Humanismo en la era de la globalización: desafíos e perspectivas. Buenos Aires: Biblos, 2009. Os ensaios apresentados neste livro constituem parte desse “esforço transatlântico” e foram apresentados em palestras no México e na Alemanha, durante eventos do projeto.

De acordo com o site oficial do projeto, seu objetivo constitui principalmente promover o debate entre culturas ocidentais e não-ocidentais em relação ao elevado potencial de conflito existente no mundo globalizado com vistas a obter uma compreensão geral da humanidade, verificando possibilidades de reconhecimento mútuo entre as culturas. Assim, as questões centrais debatidas pelos pesquisadores do projeto buscam relacionar debates sobre concepções humanistas atreladas a temas diversos como religião, economia, identidade, cooperação intercultural, pós-colonialismo, entre outros.

As ideias de Rüsen sobre o Novo Humanismo estão inseridas no contexto atual, relacionado aos fenômenos como globalização, comunicação intercultural, etnocentrismo e mídias. Para justificar a necessidade de reestruturação do conceito de humanismo, Rüsen (2015a, p. 21) aponta o fenômeno atual que ele chama de “pressões da diversidade cultural”. Para o autor, nos últimos anos, têm crescido significativamente as tensões entre as mais variadas formas de cultura, o que têm instituído a perpetuação de ideias etnocêntricas entre diferentes povos.

Na era da globalização, crescem as redes comunicativas e, ao mesmo tempo, os potenciais de agressão oculto nos encontros, nas sobreposições e mesclas de tradições, pertencas e delimitações culturais. Ao mesmo tempo aumenta também a necessidade de lançar um olhar retrospectivo sobre a história da própria cultura, para avaliar as possibilidades e os limites do entendimento intercultural e explorar os potenciais das ações de reconhecimento mútuo em face da alteridade e da diferença. (RÜSEN, 2014, p. 17, 18).

Perspectivas etnocêntricas são as óticas de análise, consideradas unilaterais, que compreendem as culturas colocando-as em oposição. O pensamento etnocêntrico é aquele que valoriza apenas as formas de cultura com as quais se tem certo contato. Aquilo que se mostra como “estranho” e “diferente” normalmente acaba sendo classificado como inferior.

O etnocentrismo ganha efetividade quando identidade e ser si mesmo, pertencimento e comunidade se formam culturalmente na diferenciação e delimitação em relação a outros. Essa junção e delimitação acontecem por meio da luta pelo poder que os seres humanos constantemente são forçados a travar no contexto da vida social. Ele tem seu extremo no fato de que, por causa desse próprio em oposição ao outro, também se mata e se morre em caso de conflitos. A identidade é uma questão de vida e morte. (RÜSEN, 2014, p. 304).

Para Rüsen (2015b), somos frequentemente condicionados a uma visão que destaca as disparidades entre diferentes culturas. Ele afirma que temos um costume de compreender o processo de globalização como um “embate”, um choque e um confronto entre culturas. No entanto, ele questiona: será que a existência de identidades variadas pressupõe uma ideia de oposição? Ou será possível compreendê-las de forma com que seja possível a identificação de elementos comuns, de características universais e unificadoras que as colocam sob a égide da humanidade? Sua proposta, então, é que precisamos identificar elementos unificadores entre as culturas, que as liguem a uma ideia partilhada de humanidade. Nas palavras do autor: “considerando que cada identidade é específica, peculiar e até mesmo única, como podemos atingir elementos gerais e universais [...] ?” (RÜSEN, 2015b, p. 44).

Assim, buscando responder a essas questões, o autor define o Novo Humanismo como “[...] um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana.” (RÜSEN, 2015a, p. 25).

Entre as publicações de Rüsen voltadas ao Novo Humanismo, algumas delas buscam relacionar esse conceito com o âmbito da aprendizagem histórica. Nesse sentido, em 2009, o autor publica um de seus principais textos sobre o assunto (PYDD NECHI, 2017), intitulado “Formando a Consciência Histórica – para uma didática humanista da História”. No texto, Rüsen busca estabelecer qual é o papel

do Novo Humanismo dentro do contexto do ensino de história. Afinal, segundo ele, o humanismo tem um “forte impacto didático” (RÜSEN, 2015a, p.25).

O Novo Humanismo, porém, não se configura como um novo conteúdo ou como um objetivo de ensino. A introdução da perspectiva humanista no ensino não busca alterar profundamente currículos ou incluir temas e conteúdos. Segundo Pydd Nechi (2017), o Novo Humanismo rüseniano se apresenta como um “princípio de sentido”, que deve orientar as abordagens dos professores e dos alunos para um reconhecimento mútuo de culturas e de sujeitos.

Possibilitar que crianças e jovens sejam humanizados por meio do ensino de História, ou seja, que o aprendizado histórico favoreça o desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro – até mesmo e principalmente, quando o outro for diferente de si, advindo de etnias, nações, religiões ou convicções políticas diversas – é a contribuição que a reformulação do humanismo moderno proposta por Jörn Rüsen pode trazer para a Educação Histórica escolar (PYDD NECHI, 2017, p. 44).

As propostas de didática da história humanista que vêm sendo desenvolvidas a partir do pilar teórico rüseniano chegam ao Brasil em meio a debates acalorados acerca da instrumentalização do ensino e da adoção da chamada “aprendizagem por competências”. O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi todo estruturado com base em tais denominações (competências e habilidades), que remetem a uma visão essencialmente instrumental do conhecimento e, portanto, da escola.

Combatendo os processos de internalização do conhecimento desumanizadores e instrumentalizadores, Jörn Rüsen propõe uma Didática da História Humanista que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica. (FRONZA; SCHMIDT, 2015, p. 6).

Como apontam Fronza e Schmidt (2015), a noção de didática humanista da história procura fazer face a essas ideias e busca apresentar uma sistematização teórica e prática sobre como construir um ensino de história voltado à formação humana integral.

A proposta educativa de Rüsen [...], de fundo kantiano, enfatiza a educação centrada na ideia de responsabilidade moral e na capacidade de cada um viver sua própria vida de acordo com valores universais. A partir desta

perspectiva, pensando especificamente na História escolar e na decorrente necessidade de escolhas, pode-se pensar: 'qual passado colocar em discussão e em relação na aprendizagem escolar'? Qualquer tempo histórico pode ser rememorado com igual valor? Quais experiências temporais se oferecer para a aprendizagem escolar a fim de que esta se torne relevante à maneira de uma experiência cultural e possa servir de base para a orientação e a construção de sentido individual e coletivo? (MORENO, 2017, p. 4).

A literatura como possibilidade à didática humanista

Reconhecemos que faz parte da disciplina de história contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de interpretar textos literários e articulá-los de forma coerente com o campo do saber histórico. Portanto, compreendemos que o procedimento de leitura é muito mais do que realizar uma eficiente decodificação da linguagem de um texto: é compreender seu contexto, relacioná-lo com seu cotidiano, criticá-lo segundo métodos definidos e, até mesmo, surpreender-se com suas possibilidades (THOMSON, 2016).

Assim, compreendemos que a prática da leitura entre os jovens assume uma importante tarefa nos dias de hoje, muito além do entretenimento ou, como muitas vezes costuma acontecer, como uma mera obrigação escolar. Entendemos que a leitura pode desenvolver aspectos da formação pessoal, do aprimoramento da capacidade crítica, da ampliação da compreensão de mundo e do estabelecimento do contato com a alteridade. Constituindo-se como representação de alguma instância do real (mesmo quando trata de elementos fantasiosos), a Literatura pode expandir os horizontes do autoconhecimento, da consciência histórica, das sensibilidades e da empatia dos jovens. Desse modo, ela pode configurar-se como uma possibilidade para a efetivação da didática da história humanista.

Considerada enquanto criação na linguagem, a literatura tem por natureza uma profunda característica social. A linguagem pressupõe sempre o contato e a interação entre o criador e produtor do texto e os receptores. Além dessa natureza linguística, a literatura trata de assuntos e temas humanos, isto é, que têm relação com a vida humana (sentimentos, afetos, temores, desejos, vivências), mesmo que apresente personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade. (COSTA, 2007, p. 23).

Ler um livro hoje entre os jovens significa um exercício da mente, favorecendo a percepção do real, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência do “eu” em relação aos outros e, em última instância, se permite o estudo da própria linguagem (COELHO, 2000). Concordamos, assim, com Coelho (2000) ao entendermos que o

fenômeno literário desencadeado dentro da escola deve ser interpretado como uma espécie de tríade: leitura/prazer/estudo. De acordo com essa autora, as obras literárias contemporâneas têm apresentado a característica de proporcionar a reflexão e estimular nos jovens as capacidades de autocompreensão e de crítica.

A linguagem literária tem a ver com o inconsciente, com a reprodução do real e com a palavra em estado de arte. [...] O leitor procura neles conhecer modos diferentes de olhar e entender a realidade, mediados pelo prazer da beleza e da descoberta de recursos linguísticos. (COSTA, 2007, p. 10).

Assim, entendida como agente transformador da realidade, a Literatura passa a ser compreendida “para além do prazer/emoção estéticos”, pois os livros feitos para os jovens têm buscado nos últimos anos “alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor” (COELHO, 2000, p. 29).

Conclusão

O campo do estudo da didática humanista da história ainda se encontra em seu alvorecer no Brasil, o que torna cada vez mais necessário o desenvolvimento de pesquisas científicas que possam contribuir para a análise das propostas dentro do contexto brasileiro.

Neste artigo, verificamos que a literatura pode estabelecer relações com a didática da história humanista, visto que apresenta características que favorecem abordagens sociais, ligadas às sensibilidades e também ao universo do “outro”. Para concluir, propomos então alguns questionamentos que têm nos guiado nas próximas investigações e estudos. Como são as relações de aproximação que nossos alunos conseguem estabelecer ao lerem sobre outras culturas durante as aulas de história? Como analisar o “outro” compreendendo suas diferenças dentro de uma noção inclusiva de humanidade? Como a sensibilização literária é capaz de nos auxiliar durante a busca por uma didática da história humanista na prática em sala de aula?

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; PYDD NECHI, Lucas . (Orgs.). **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015. p. 5-11.

MORENO, Jean Carlos. Modernidade, globalização, identidades e ensino de história. **III Seminário Internacional**. História do Tempo Presente. UDESC. Florianópolis, 2017. ANAIS. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/543/348>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PYDD NECHI, Lucas. **O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História**: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI PYDD, Lucas. (Orgs.). **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015a. p. 19-42.

_____. Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI PYDD, Lucas. (Orgs.). **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015b. p. 43-56.

THOMSON, Ana Beatriz. **Os paradidáticos no ensino de História: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em Londrina**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

*Waldy Luiz Lau Filho – UFSM
waldy@maua.g12.br*

Resumo: A presente pesquisa, resultado de minha Dissertação de Mestrado em Educação, teve como ponto de partida a percepção de que cada vez é maior o número de jovens em idade escolar que se sentem incapazes de atribuir sentido a tudo aquilo que a escola lhes oportuniza. Nesse contexto, seu objetivo geral foi investigar como se constituíram os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (AH-DMR), ambiente de aprendizagem desenvolvido em uma escola de Educação Básica localizada no estado do RS. Participaram desta pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2016 doze alunos de Ensino Médio e três professores de Ensino Médio desta instituição, os quais foram convidados a elaborar três diferentes narrativas sobre as suas percepções de todo este processo. Tendo como referencial a teoria da complexidade e a Biologia da Cognição, para o tratamento das emergências trazidas pelas narrativas, utilizei como marcadores o *processo autopoietico*, *acoplamento estrutural*, *complexificação pelo ruído* e *viver em ato*. Sob este prisma, operei com a percepção de que os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, passaram por um processo de complexificação, o qual simultaneamente ocorreu comigo. Os encontros entre História e *Rock n’ Roll*, neste ambiente pedagógico, constituíram-se no ponto de partida de todo este processo de complexificação. Toda essa tessitura me permitiu lançar um outro olhar sobre a História e percebê-la como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado.

Palavras-chave: Educação Histórica. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem. Ensino Médio.

Introdução

A presente pesquisa partiu da constituição de um ambiente de aprendizagem denominado *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (“AH-DMR”) e lançou o desafio de olhar para este ambiente pedagógico sob a perspectiva da complexidade.

O “AH-DMR” consiste em uma aula de História multimídia preparada e apresentada por alunos e professores do Ensino Médio de uma escola comunitária do município de Santa Cruz do Sul – RS para alunos da escola e de toda a comunidade. Tendo como ponto de partida um tema sugerido pelo professor de História, esta atividade pedagógica abrange a linguagem do teatro, do cinema, da poesia, e relaciona a História com a música contemporânea, especialmente com o *Rock N’ Roll*.

A repercussão positiva da atividade junto à comunidade escolar ao longo de uma década de apresentações levou-me a refletir sobre esta prática pedagógica e constituiu-se no eixo central de minha dissertação de mestrado em educação.

Nesta pesquisa, meu objetivo geral foi investigar como se constituíram os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência “AH-DMR”, incluindo a trajetória de subjetivação/reconfiguração do próprio pesquisador.

Percurso Metodológico

O referencial que utilizei para a constituição dessa pesquisa foi a perspectiva da complexidade. De acordo com Morin (2013), em contraposição ao paradigma da simplificação, torna-se significativo elaborar um novo paradigma, “[...] um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2013, p. 56). Para Morin (2013), o conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza.

Neste cenário a Biologia da Cognição desempenha um importante papel, especialmente quando esta afirma que a linguagem e a cognição são conectadas inextrincavelmente e, por isso, estão presentes em todas as nossas atividades. Para Maturana a linguagem é compreendida “[...] como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos” (MATURANA, 2002, p. 58).

Interagindo com e pela linguagem, provocam-se mudanças tanto na linguagem como no humano. E, estabelecendo-se relações com os outros através da linguagem, uma multiplicidade de narrativas se torna possível, considerando que as narrativas estão presentes em vários contextos da vida cotidiana.

A importância da narrativa está no seu potencial de autoconstituição. Ao refletir sobre si, cada sujeito, ao ler ou escrever as narrativas, está atribuindo significados para a sua própria vida, e, dessa forma, complexificando-se. Esse processo ocorre de maneira única e pessoal, onde cada sujeito se complexifica observando a si mesmo em relação aos outros e com o mundo. Ao mesmo tempo, todo esse percurso inclui o próprio pesquisador no processo de subjetivação e complexificação.

Tendo como ponto de partida a perspectiva da complexidade e a teoria de Maturana e Varela, a Biologia da Cognição, apresento nesse trabalho o processo cognitivo como inseparável do ato de viver, bem como dialogo com pesquisadores preocupados em enfatizar a narrativa elaborada pela História como uma ação humana sobre o que se denomina passado.

Sob esse ponto de vista, considera-se nessa pesquisa que a vivência da história no ambiente de aprendizagem “AH-DMR” é o próprio processo cognitivo/afetivo. Mais do que isso, postulo que os alunos e os professores participantes do “AH-DMR” vivenciam não somente nesse ato a sua interpretação do passado, mas se constituem em coautores da história e de sua própria trajetória histórica.

O lugar de onde falo, a perspectiva da complexidade, permite pensar que o passado está vivo e que “[...] nunca é caracterizado por uma facticidade fixa, porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge” (RÜSEN, 2011, p. 270).

Ambiente e Participantes da Pesquisa

Essa proposta de pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica comunitária de um município do interior do estado do RS, com alunos de diferentes séries do Ensino Médio e com professores de diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Médio, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016. O tema escolhido para a edição seguinte do AH-DMR foi a relação entre Amor e *Rock*, com o título *Os Brutos também amam*.

Considerando que o ambiente de aprendizagem AH-DMR envolveu aproximadamente 70 (setenta) alunos e professores da escola, foram convidados a participar da pesquisa 12 (doze) alunos e 03 (três) professores de Ensino Médio, organizados da seguinte forma: 02 (dois) alunos da primeira série do Ensino Médio, 04 (quatro) alunos da segunda série do Ensino Médio e 06 (seis) alunos da terceira série do Ensino Médio, ao lado de 03 (três) professores de diferentes componentes curriculares do Ensino Médio.

Os alunos e professores convidados a participar da pesquisa, mediante seu aceite, foram também convidados a elaborar narrativas por escrito sobre o seu processo de cognição e subjetivação desencadeado pela vivência AH-DMR. Todas as atividades preparatórias para a constituição desse ambiente de aprendizagem,

bem como as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foram realizadas no turno inverso ao das aulas da referida instituição escolar. Os participantes foram todos voluntários.

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa

CODIFICAÇÃO	TERMINOLOGIA
A01	ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A02	ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A03	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A04	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A05	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3
A06	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4
A07	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A08	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A09	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3
A10	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4
A11	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 5
A12	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 6
P01	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 1
P02	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 2
P03	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 3

Fonte: Adaptado pelo autor.

Procedimentos de geração e tratamento das emergências

Com o objetivo de estudar o processo de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência “AH-DMR”, dois grandes caminhos foram selecionados como procedimentos de geração de emergências, à medida que a pesquisa ia se constituindo.

Em primeiro lugar, colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, interagindo com alunos e professores e disparando perturbações. Esse processo ocorreu desde o início das atividades de preparação da vivência “AH-DMR”, bem como durante o próprio “AH-DMR”, sendo que oportunidades surgiram e possibilitaram múltiplas formas de aprendizagem da

história. Em todos esses momentos estive ao lado de alunos e de professores participantes da pesquisa, interagindo com eles a todo instante.

A segunda estratégia adotada como procedimento de geração de emergências foi justamente a utilização de narrativas. As narrativas fazem parte do nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, permitem às pessoas constantemente criarem e recriarem a sua própria história, com autonomia. Esse constante criar e recriar a própria história, de forma autônoma, é o caráter *autopoiético* que emerge das narrativas. As narrativas possibilitam interagir com o meio, mudando estruturalmente seus autores e o próprio meio.

Considerando esses pressupostos, para a geração e registro das emergências alunos e professores participantes foram convidados a produzir uma descrição por escrito de suas experiências de subjetivação e de cognição durante o percurso do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”. A primeira dessas narrativas, proposta no mês março, foi desencadeada a partir de duas questões centrais: **a)** *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH-DMR”?*; **b)** *Como a temática da vivência deste ano do “AH-DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*

Partindo do princípio de que todo o processo ocorreu ao longo de aproximadamente quatro meses, uma segunda narrativa foi solicitada em meados do mês de maio, a partir das seguintes questões: **a)** *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”?*; **b)** *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*

A terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, no mês de julho. Alunos e professores foram convidados a escrever a partir de duas questões: **a)** *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?*; **b)** *O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?*

Após a realização da vivência “AH-DMR” e da finalização do processo de elaboração das narrativas, busquei explorar o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da pesquisa, tendo como referencial a base teórica que fundamenta a mesma. Com o propósito de estabelecer uma estratégia para o estudo da vivência “AH-DMR” e das narrativas, trouxe para essa pesquisa a

utilização de alguns marcadores, instrumentos operatórios que oferecem determinadas referências e dão vida às emergências.

Os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram os seguintes: *processo autopoietico*, *acoplamento estrutural*, *complexificação pelo ruído* e *viver em ato*. Todos esses marcadores guardam uma profunda relação entre si, sendo que as narrativas têm o potencial de trazer um ou mais de um desses marcadores, uma vez que os autores das narrativas, ao pensarem sobre as mesmas, podem fazer emergir toda uma matriz de “organização de significados” (GONÇALVES, 2002).

O primeiro marcador, o *processo autopoietico*, foi escolhido em função de sua importância dentro dessa perspectiva teórica. *Autopoiese* significa autocriação, autoprodução. “Esta teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, é condição *sine qua non* de sua existência” (MORAES, 2003, p. 85). O marcador *acoplamento estrutural* está fortemente conectado ao *processo autopoietico*. Para Moraes (2003), um sistema é vivo por estar em processo de contínua mudança estrutural, derivada a partir das possibilidades de conservação de suas condições de adaptação ao meio, com o qual se relaciona em seu viver.

Por sua vez, o marcador *complexificação pelo ruído* se comunica com a concepção de *acoplamento estrutural*, tendo em vista que dependemos do ambiente para o exercício de nossa própria autonomia. E, finalmente, todos esses marcadores convergem para o marcador *viver em ato*. Nessa pesquisa, considera-se que a vivência da história no ambiente de aprendizagem AH-DMR é o próprio processo cognitivo.

O fluxo da pesquisa

Nesta etapa do trabalho, descrevo como ocorreu o percurso da pesquisa empírica, bem como tento perceber as perturbações que emergiram nos participantes da pesquisa e em mim mesmo ao longo desse processo.

A primeira narrativa foi elaborada e enviada por todos os participantes da pesquisa. Em relação à pergunta *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH-DMR”?*, a maior parte dos alunos consultados utilizou expressões como “*honrado*”, “*lisonjeado*”, “*feliz*”, “*orgulhoso*”. O aluno A01, por exemplo, escreveu sobre se sentir “[...] *um pouco nervoso, assustado e*

preocupado”, mas, ao mesmo tempo, satisfeito por ter sido convidado para participar do projeto. Algo semelhante foi trazido pelos professores participantes da pesquisa, mostrando uma mistura de apreensão pelo desafio apresentado com a satisfação em fazer parte desse projeto.

Em relação à segunda pergunta formulada para a elaboração da primeira narrativa, *Como a temática da vivência deste ano do “AH-DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*, grande parte dos participantes da pesquisa rememorou em sua narrativa suas experiências trazidas de edições anteriores da vivência “AH-DMR”, inclusive mencionando os temas trabalhados em outros anos. Diferentes alunos igualmente manifestaram grande expectativa em relação à temática escolhida, *Os brutos também amam*, destacando a importância do tema, como, por exemplo, o fato de ser *“adorável e gratificante”* (A07 e A08); por poder falar sobre esse assunto, bem como seu caráter *“abrangente”* (A04 e A06); por ser *“complexo”* (A04); e por ser *“subjetivo”* (A06).

Percebo nesses fragmentos novamente aspectos *autopoiéticos*. Fundamentalmente, o ato de aprender umbilicalmente conectado a uma ação emocionada no presente. Esses acoplamentos estruturais, por sua vez, foram se manifestando nas narrativas iniciais a partir das perturbações disparadas pelo núcleo da temática da vivência “AH-DMR”, o amor.

Em uma perspectiva mais abrangente, a maior parte das narrativas trilhou esse caminho. De um lado o encantamento com a temática, de outro o sentimento de um grande desafio pelo caminho. Desse duplo sentimento, a expectativa de poder fazer um trabalho que fizesse a diferença e que, ao mesmo tempo, pudesse ser *“[...] divertido, diferente e incrível”* (A12).

De acordo com o cronograma anteriormente relatado, os preparativos para a vivência “AH-DMR” prosseguiram nas semanas seguintes à elaboração da primeira narrativa. Em meados do mês de maio, repetindo-se o procedimento já utilizado, uma segunda narrativa foi solicitada a alunos e professores participantes da pesquisa.

Em relação a primeira pergunta da segunda narrativa, *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”*, alunos e professores participantes da pesquisa se manifestaram de forma semelhante ao que haviam trazido em seu primeiro registro. Foram recorrentes em suas narrativas os

termos “*nervoso*”, “*honrado*”, “*feliz*”, “*lisonjeado*”, “*gratificante*”, palavras inseridas em um contexto de avaliação satisfatória de todo o processo.

Já sobre a segunda pergunta formulada para a elaboração da segunda narrativa, *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*, a maior parte dos alunos pesquisados manifestou em sua narrativa a importância de abordar a temática da conexão entre amor e *rock* nessa edição do “AH-DMR”. O sujeito A07, por exemplo, escreveu que “[...] *nos encontramos num mundo em que a falta de compaixão leva muitos a acreditarem que o amor não existe mais para todos e ter a oportunidade de falar disso é muito significativo*”.

A vivência “AH-DMR”

A vivência “AH-DMR”, ponto de referência para esse estudo sobre o processo de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da pesquisa, ocorreu no mês de julho, em dois momentos. As duas apresentações foram realizadas no teatro da Escola de Educação Básica comunitária em que a pesquisa foi realizada.

Para então possibilitar as emergências de todo esse processo, vivido intensamente por alunos, professores e por mim mesmo, na condição de observador implicado, optei novamente pelas narrativas, espécie de fio condutor para a percepção desses fluxos empíricos. Nesse sentido, cumpre ressaltar que a terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”. Alunos e professores foram convidados nessa etapa da pesquisa a escrever a partir de duas questões.

Sobre a primeira pergunta, *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, o que vivi naquele momento?*, alunos e professores expressaram em suas narrativas emergências que considero muito significativas. Os alunos participantes da pesquisa, em particular, manifestaram que esse ambiente de aprendizagem lhes permitiu “[...] *viver um momento único, com um tema forte e abrangente*” (A09), como também registraram sentir uma “[...] *forte emoção*” (A11), além de também ter sido exposto nas narrativas que “[...] *a experiência foi incrível, sendo assim possível vivenciar algo diferente*” (A02). Ainda em relação a primeira pergunta da terceira narrativa, o sujeito A04 expressou-se de forma muito peculiar.

Eu pude viver a personagem Julieta do clássico de Shakespeare, porém na atualidade com o texto antigo. Dessa forma, compreendi melhor, em função do texto, a grande evidência da característica mais lembrada de um amor adolescente que é o exagero e a voracidade do amor jovem, que é uma verdade e não deixa de ser em várias outras histórias de amor. (A04).

Ao narrar esse momento específico da vivência e ao mesmo tempo narrar-se, o sujeito A04 utilizou a expressão “*viver a personagem*”, em total consonância com o que Varela (1994) denomina de enação. Não se tratava de representar um mundo preestabelecido. Na realidade, tratava-se de viver a personagem, personagem e sujeito, sujeito e personagem em uma ação emocionada em ato. Ou seja, a cognição não como recuperação ou projeção, mas como ação corporalizada.

Ao usar o termo *corporalizada* pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras e, segundo, que estas capacidades sensório-motoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Ao usar o termo *ação* pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 226).

Utilizar a expressão *viver* em detrimento da expressão *representar* ilustra claramente, em minha observação, o que a Biologia da Cognição sustenta através de suas pesquisas, ou seja, a percepção de que “[...] as estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 230-231).

A segunda pergunta formulada para a elaboração dessa terceira narrativa foi *O que significa para mim vivenciar a História no “AH-DMR”?* Enquanto observador implicado, essa questão despertou em mim uma grande expectativa.

Para os professores participantes da pesquisa, o caráter interativo do ambiente pedagógico “AH-DMR”, percebido tanto no diálogo entre alunos e professores nas etapas preparatórias, como nas trocas ocorridas com a plateia na vivência em si, foi um aspecto importante destacado em suas narrativas. Sob a minha ótica, a primeira pista sobre o que para esse grupo de professores pesquisados significaria “*vivenciar a história*”, manifestou-se na narrativa de P03.

Para o sujeito P03, “[...] com certeza, em algum momento, cada pessoa lembrou de uma vivência que já teve”. Segundo o ponto de vista desse professor, a

história de cada pessoa é marcada por diferentes elementos, como fatos importantes, músicas, comerciais de televisão. Reunir alguns desses elementos nesse ambiente pedagógico a partir da temática do amor permitiu um momento que “*nos fez pensar*” (P03). Sob esse prisma, fatos importantes, como músicas ou comerciais de televisão, seriam os elementos externos que provocariam nos participantes da vivência as afecções que, por sua vez, desencadeariam nesses sujeitos um processo de complexificação. “*Vivenciar a história*”, assim, seria um processo pessoal de resgatar essas marcas, essas afecções, de acordo com o historial de vivências próprio de cada sujeito.

A segunda pista sobre o que seria “*vivenciar a história*” foi expressa na narrativa do sujeito P02 que, por sua vez, manifestou a seguinte reflexão a esse respeito: “[...] *Muito interessante foi que o projeto permitiu-me pensar a história – à la Ítalo Calvino – como um passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*” (P02).

Por sua vez, as narrativas dos alunos participantes da pesquisa, em relação à temática do que significava para eles *vivenciar a história no “AH-DMR”*, expressaram novamente um sentimento de alegria e satisfação pessoal em participar desse ambiente pedagógico. Para o sujeito A06, por exemplo, tratou-se de “[...] *uma experiência sem igual*”, enquanto que para o sujeito A01 significou “[...] *uma experiência de aprendizado de forma mais leve*”. O sujeito A03, por sua vez, expressou que o processo em si de participação na vivência foi “*maravilhoso*”, e que esse envolvimento “*significa muito, já que contam com a minha participação no projeto*” (A03). Mais uma vez emergia das narrativas a importância que os alunos atribuem a um real envolvimento nas atividades escolares, diferentemente de uma postura que ainda os submete a uma atitude de passividade.

Da mesma forma, para o sujeito A04 “*vivenciar a História*” significaria “[...] *dar vida à História na forma de arte*”. Na mesma direção aponta o sujeito A05, quando afirma que a vivência “*AH-DMR*” permite “[...] *pesquisar, estudar, criar e atuar sobre história*”. Percebo nessas duas narrativas a compreensão de que “*vivenciar a história no AH-DMR*” foi algo possível para esses alunos, em função da utilização de recursos artísticos. O teatro e a dança seriam alguns dos caminhos que permitiriam a esses estudantes “[...] *dar vida à História*” (A04) e “*criar e atuar sobre História*” (A05).

Assim, a História deixaria de ser vista apenas como o estudo do passado, mas também como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, resgatando o que Varela (1994) entende por *enação*. “Enação implica o desenvolvimento ou o pôr em prática de uma linha de vida. Evoca a imagem de seres vivos a traçarem caminhos históricos através de suas próprias dinâmicas e das dos meios ambientes a que estão estruturalmente acoplados” (THOMPSON, 2007, p. 255).

Nesse contexto, minha contribuição para esse debate consiste não somente em problematizar concepções tradicionais de educação e de História, mas, a partir da perspectiva da complexidade, repensar a História.

Considerações finais

Ao longo de todo o percurso desta pesquisa, e mais especificamente no tratamento das emergências trazidas por alunos e professores participantes da mesma, pude perceber, em suas narrativas, as sutis marcas, assim como os delicados registros de seu processo de cognição e de subjetivação. Sob o meu ponto de vista, a vivência “AH-DMR” e, mais especificamente, a temática do amor e do *rock* nessa vivência, possibilitaram um interessante percurso para todos os participantes da pesquisa, entre os quais me incluo.

Durante todo o percurso da pesquisa, procurei acompanhar a trajetória da vivência “AH-DMR” e perceber os momentos mais significativos, transformando esta pesquisa em uma autonarrativa. Dessa forma, pude perceber a circularidade entre eu, pesquisador, e os participantes da pesquisa, indicando os indícios desse processo de complexificação.

Igualmente observei nestas diferentes manifestações o significativo papel que a vivência “AH-DMR” desempenhou para esse grupo de alunos e professores, no sentido de proporcionar um reencantamento com o ato de aprender e a constituição de um novo olhar sobre o papel que a instituição escola ocupa em suas vidas. Igualmente, percebi em suas narrativas a emergência da indissociabilidade entre o ato de conhecer e o fluxo do viver, o que também se traduziu em recorrentes referências de alunos e de professores em relação a assumir a autoria de suas vidas e sobre o seu processo de aprendizagem.

Além do mais, operei nessa pesquisa com a percepção de que cada participante do ambiente de aprendizagem “AH-DMR”, ao estudar o passado e, ao mesmo tempo, vivenciar esse passado, não apenas elaborou uma narrativa sobre o

mesmo, mas, sobretudo, situou-se a si próprio na História e assumiu também sua autoria sobre a História.

Meu processo pessoal de complexificação se manifestou similar e simultaneamente aos participantes da pesquisa. Com as suas narrativas, pude refletir com eles e sobre o que expressavam. Nesse ato reflexivo, emocionado e corporificado, pude perceber o quanto é significativo buscar na instituição escola ambientes pedagógicos verdadeiramente cooperativos e dialógicos. Pude perceber, também, como essa tarefa ainda está incompleta e que há muito ainda desse caminho que precisa ser percorrido.

Referências

GONÇALVES, Óscar F. **Psicoterapia cognitiva narrativa**. Manual de terapia breve. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In.: SALOMON, Marlon (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 259-290.

THOMPSON, Evan. **A mente na vida**. Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VARELA, Francisco. **Conhecer, As Ciências Cognitivas, Tendências e Perspectivas**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea**. Ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS: LITERATURA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

*Solange Maria do Nascimento – UFPR⁴⁷
Soln1000@yahoo.com.br*

*Maria Auxiliadora Schmidt – UFPR⁴⁸
Dolinha08@uol.com.br*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar os dados levantados a partir de um instrumento de investigação no primeiro estudo exploratório da pesquisa de doutorado em andamento. A pesquisa tem como foco a aprendizagem histórica de jovens estudantes do Ensino Médio a partir de narrativas literárias de natureza histórica, por esse motivo e fundamentada na experiência do pesquisador Luciano de Azambuja elaborou-se o instrumento investigativo. As narrativas elaboradas pelos jovens estudantes permite levantar algumas hipóteses para a continuidade do trabalho, entre elas a necessidade de observar os mecanismos de que lançam mão os jovens para compreenderem o que leem e como essa leitura torna-se aprendizado, neste aspecto pesquisadores como Schmidt, Urban e Rüsen pautam as discussões.

Palavras-chave: Educação Histórica. Literatura. Aprendizagem Histórica. Instrumento de Investigação.

A discussão que apresento neste momento faz parte de minha pesquisa de doutoramento, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná e segue os pressupostos da Educação Histórica e suas preocupações, que estão relacionadas ao modo como o homem se percebe, percebe o seu mundo e organiza a sua forma de agir e reagir frente às questões da vida prática pensando em si e na sociedade. São, portanto, preocupações completamente inseridas no debate proposto neste momento⁴⁹.

A pesquisa que ora desenvolvo surgiu da necessidade de aprofundar o trabalho do mestrado, no qual o foco foi às relações entre o ensino de História e a Literatura. Naquele momento, a partir de uma investigação em manuais didáticos de

⁴⁷ Doutoranda em Educação, Mestra em Educação, Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna e Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Estadual de Ensino.

⁴⁸ Doutora em História, Mestra em Educação, Graduada em História Universidade Federal do Paraná e em Comunicação pela Universidade de Brasília. Professora associada IV da UFPR, Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

⁴⁹ Trabalho apresentado no “III Congresso Ibero-Americano de Educação Histórica, XI Seminário Internacional de Educação Histórica e XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR)” na mesa de discussão “Consciência histórica e as demandas sociais contemporâneas”.

história foi possível comprovar, seguindo a teoria de Jörn Rüsen e Antonio Candido, que existe uma aproximação possível entre Literatura e ensino de História e que a Literatura pode ser fonte e evidência histórica. Minhas reflexões continuam voltadas para o espaço escolar e é sob este aspecto que busco aprofundar a relação e as contribuições da Literatura no e para a aprendizagem de História.

No âmbito escolar a educação histórica se volta para a compreensão dos processos mentais necessários para perceber e lidar com a passagem do tempo e com as três dimensões temporais – presente, passado e futuro – na vida prática, ou seja, este campo de pesquisa apresenta-se desassossegado com questões de metodologia, de ensino de História e, conseqüente, com os processos de aprendizagem. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2018), em aula no curso de pós-graduação na UFPR, o percurso da Educação Histórica no Brasil, diferente de outros países atende a uma demanda curricular, isto é, a partir de necessidades apresentadas por professores e jovens estudantes e é dessa forma que se constitui a teoria brasileira, ao menos, no que se refere às pesquisas realizadas pelos pesquisadores que integram o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH. Esta afirmação oferece respaldo para a fração de pesquisa que será aqui apresentada e que se constitui em resultados parciais do primeiro instrumento de investigação aplicado em jovens estudantes do ensino médio. A discussão será composta por três elementos principais: a construção do instrumento; apresentação das informações coletadas a partir do instrumento e breve análise das narrativas dos jovens estudantes.

O instrumento de investigação foi baseado na pesquisa desenvolvida por Azambuja (2013), que discutiu a fonte canção no processo de aprendizagem de jovens estudantes do ensino médio em dois espaços geográficos distintos Brasil e Portugal. Azambuja (2013, p. 198) resume a metodologia de pesquisa afirmando que “trata-se de uma pesquisa histórica de natureza qualitativa, sociológica e etnográfica em ensino e aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas e escrituras da canção popular apropriada como fonte histórica”. Partindo dessa premissa e, ainda com base em Azambuja surgiu a necessidade de investigar quais as carências de orientação e de que forma jovens que frequentam o ensino médio compreendem e, percebem da possibilidade de aprender história através da literatura. Essa inquietação conduziu ao seguinte questionamento “A Literatura pode desenvolver no

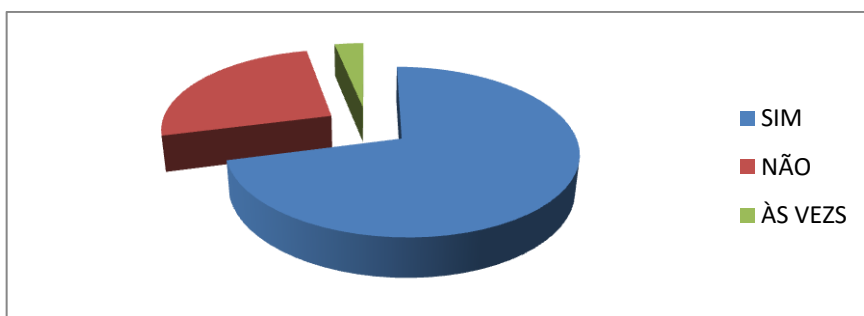
estudante experiências que possibilitem a percepção de fatos históricos e a perspectivação de futuro?”

Foi então com foco nessa problemática que surgiram as questões do primeiro instrumento de investigação, são elas: a) Você gosta de ler? Qual o significado da literatura em sua vida? b) Quais os textos literários que mais gosta de ler? Indique gêneros, autores, temas. c) Você aprende História quando lê uma obra literária? Que tipo de obra literária e como você aprende?

O instrumento foi aplicado em trinta e um (31) jovens estudantes do segundo ano do ensino médio, na faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade, que frequentam um colégio estadual, na área central da cidade de Curitiba no Paraná, sendo 12 rapazes e 19 moças.

Para a primeira questão “Você gosta de ler? Qual o significado da leitura em sua vida?” foi possível quantificar o primeiro bloco da questão.

Gráfico 1 – Você gosta de ler?



Fonte: Nascimento, 2018.

Foram vinte e dois (22) jovens que responderam afirmativamente, contudo dentre eles doze (12) colocaram ressalvas em suas respostas, tais como:

Sim, dependendo do qual tipo de literatura. (M. 16 anos)

Gosto, porém coisas que tenho dúvidas ou que tenham a ver com o que eu faço. Como história da vida de algumas pessoas. (H. 18 anos)

Gosto de ler coisas que me ensinam algo, não “histórias” e coisas assim. (J. 18 anos)

Gosto, porém raramente me interessa o suficiente para ler algo até o fim. (B. 17 anos).

Esses adendos colocados nas respostas podem ser um indicador de que os estudantes/leitores já possuem maturidade intelectual que pode não estar sendo

satisfeita no espaço escolar, mas essa discussão não cabe neste momento, embora seja interessante observar quais as expectativas da cultura juvenil no que se refere à leitura, quando inserida no ambiente da escola/cultura escolar, e com a obrigação de realizar leituras, sejam literárias ou não, para cumprir determinados programas de ensino. Por outro lado as narrativas demonstram que existem dificuldades de conceituar o gosto pela literatura, assim como a própria Literatura e que esse exercício não é simples. O estudante J., por exemplo, usa o recurso das aspas para tentar definir sua preferência, é possível inferir que a ficção ou o romance não lhe interessam o que desperta seu interesse são histórias com conteúdos e enredos que pareçam verdadeiros, reais⁵⁰.

No segundo bloco da mesma questão “Qual o significado da literatura em sua vida?” foi possível elencar oito categorias, são elas: fruição; relaxamento; novos conhecimentos; como solução de necessidades do cotidiano; uma forma de fugir da realidade; ampliar a imaginação; para melhorar a comunicação; possibilidade de desenvolver a escrita. Essa categorização conduziu a subcategorias que se aproximam das três funções da literatura de acordo com Antonio Candido (1972) psicológica, social e formadora⁵¹. O autor produz uma crítica ao sistema escolar quando apresenta a função formadora, para Candido essa função deve ser trabalhada de modo a discutir questões de estética, crítica social presente no texto, observar atentamente o papel do narrador, o envolvimento estilístico entre as personagens, contudo por razões bastante discutíveis nos programas e currículos esses aspectos foram substituídos por elementos como o certo e o errado, o bonito e o feio, ou seja, a literatura passou a ser utilitária e deixou de ser reflexiva. As respostas dos jovens nos levam a perceber esse aspecto quando afirmam que o significado da literatura é: para melhorar a comunicação; possibilidade de desenvolver a escrita, isso não de todo errado, contudo, é uma forma bastante rasa de significar a literatura. Diante disso, fica relativamente claro que os jovens tem

⁵⁰ Algumas aulas depois da aplicação do instrumento fiz um questionamento aos estudantes, sem intenção de observar nada relacionado à pesquisa que desenvolvo no doutoramento, estava apenas investigando conhecimentos prévios sobre o período romântico da literatura. Vem dessa interação a hipótese de que para a maioria dos estudantes o romance é uma história de amor com muitas descrições e detalhes que tornam a leitura cansativa, com final feliz, na maior parte das vezes, e que não apresenta nenhuma informação real. Diante dessa observação compreendi qual a intenção das aspas de J. o menino deseja encontrar plausibilidade na literatura.

⁵¹ Esses conceitos foram detalhadamente expostos no capítulo 2 de minha dissertação de mestrado, neste capítulo, também foi apresentada a possibilidade de aproximação entre as funções da literatura e as competências da educação histórica como indicadas na teoria de ruseniana.

intuitivamente ou não, uma percepção geral de quais as funções da literatura e como as instituições de ensino, de modo geral, trabalham com e a partir dela.

A segunda questão do instrumento: Quais textos literários que mais gosta de ler? Indique gêneros, autores e temas. As respostas para essa questão demonstram que os jovens leem textos literários e não literários com as mais diversas funções sociais, entre eles: autoajuda, romance, teatro, HQ, biografia, mitologia, romance histórico, economia, empreendedorismo, literatura infanto-juvenil, contos fantásticos e de terror, religião (espiritismo), enfim, as narrativas apontam para gêneros, tipos e títulos que atendem a essas necessidades. Interessante colocar que dos oitos estudantes que responderam negativamente à primeira questão cinco manifestaram-se na segunda com os seguintes posicionamentos:

Gosto muito de ler livros mais simples, como um jornal ou até mesmo gibis; gosto muito de temas sobre aventura e mistério. (C. 16 anos)

Alguns que eu li, todos foram baseados em histórias reais. Gosto de livros que mostram superação e que já foram vividas (pijama listrado, extraordinário). (E. 17 anos).

Biografias acho as mais interessantes. (G. 16 anos)

Acho que assim, não sei necessariamente o que ou porque eu gosto de ler, mas, por exemplo, qualquer obra, livro, frase etc, que me chame atenção, eu irei ler. (M. 15 anos)

Geralmente eu gosto de ler sobre crimes e investigações. (JG. 16 anos)

A jovem C. 16 anos deixa transparecer em sua narrativa que percebe uma hierarquia e complexidade nos textos que circulam na sociedade, mas parece ainda não estabelecer os critérios para esse ranqueamento, pois quando afirma que lê livros e textos simples e elenca entre eles jornais, HQs, aventuras e mistérios apresenta uma distonia com pesquisas como as de Fronza (2007 e 2012), por exemplo, nas quais o pesquisador defende a formação de conceitos históricos, consciência histórica e plausibilidade em HQs com temas históricos. Também se pode perceber que leituras de contos de mistério, ainda não foram discutidas com essa jovem no que se refere à estética, ao estilo e aos vazios do texto. Assim, apesar não ser o foco dessa discussão, mas não estando totalmente descolada vale refletir sobre a formação do leitor e suas experiências leitoras. Para Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1999) todo texto literário permite múltiplas leituras e que estas estarão sempre diretamente ligadas ao leitor que poderá dar significação

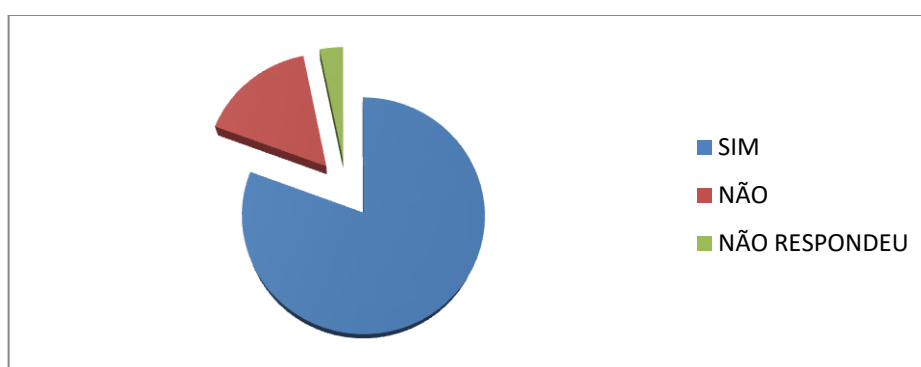
e sentido ao texto lido. Conferindo-lhe ou não verdade ou, para usar um conceito da educação histórica, plausibilidade. Diante disso, aparentemente as carências de alguns estudantes não estão na narrativa literária, de gostar ou não e sim em como dar sentido a ela. Por isso, vale ressaltar que as respostas desses cinco jovens levam a percepção de que apesar de afirmarem que não gostam de ler quando o fazem buscam experiências que completem suas expectativas como sujeitos inseridos na sociedade.

Segundo a teoria ruseniana para dar sentido à vida é necessário desenvolver algumas competências, entre elas destaco.

A competência interpretativa pode também ser formadora uma vez que a partir da experiência de ir ao passado em busca de uma explicação para o presente, apreende informações e argumentos que sustentarão os argumentos do sujeito que, de volta ao presente, tem condições de observar criticamente o seu tempo e mudar suas ações humanas perspectivando o futuro. (NASCIMENTO, 2013, p. 165).

A terceira e última questão Você aprende História quando lê uma obra literária? Que tipo de obra literária e como você aprende? Para o primeiro bloco dessa questão dos trinta e um (31) participantes, vinte e cinco (25) afirmaram que aprendem História quando leem Literatura, cinco (5) afirmam que não aprende e um (1) não respondeu.

GRÁFICO 2 – VOCÊ APRENDE HISTÓRIA QUANDO LÊ LITERATURA?



Fonte: NASCIMENTO, 2018

Das cinco respostas não apenas duas foram justificadas:

Não, pois são livros atuais. (JG. 16 anos) interessante porque o jovem afirma que não gosta de ler, tem preferência por leituras sobre crimes e investigações, isso

leva à hipótese de que para esse estudante a história é apenas passado e que os fatos contemporâneos, do presente, não constituem fatos históricos.

Não muito, pois gosto de ler livros mais fictícios. (ML. 16 anos) essa jovem gosta de ler como lazer e para relaxar, seus temas preferidos “*Aqueles que fujam da realidade, aqueles que me ajudam a superar e a lidar com os problemas.*” Pode-se inferir que até o momento da investigação a estudante trata a literatura como fruição apenas. Sua justificativa conduz a percepção de que ir ao passado e refletir sobre ele voltar ao presente buscando explicações no passado para justificá-lo ainda não faz parte de seu repertório, mas na teoria de Rüsen e nas diversas investigações apresentadas até o momento no campo da Educação Histórica são esses movimentos de reflexão que dão sentido à vida humana e permitem a perspectiva de futuro.

Os vinte e cinco (25) estudantes que afirmam aprender história com a leitura de textos literários citaram os seguintes temas e gêneros: mitologia (nórdica, grega); textos históricos; clássicos; biografia; diário; romance; ficção; religiosidade e teatro. Apesar de elencarem tantos gêneros, títulos e conteúdos a relação não se estabeleceu de modo completo com a literatura e sim com a leitura, como podemos observar em algumas respostas.

Sim, às vezes me interessa ler sobre história, pois essa costumava ser minha matéria preferida então eu já consegui aprender bastante lendo história, e isso me ajudou muito na escola e também me ajudou a ter opiniões menos ignorantes e entender melhor os fatos atuais. O tipo de obra são os livros de história da escola e sites, eu aprendo lendo e pensando sobre o que li. (B.17 anos) essa jovem responde não levando em consideração a questão da leitura de textos literários se sim a leitura de modo geral. Bem interessante que ela cita a leitura do material didático, em pesquisa realizada em 2011 sobre a veracidade ou plausibilidade histórica estudantes do ensino fundamental responderam que a narrativa do livro didático é melhor para aprender história, agora essa informação volta com uma jovem que frequenta o ensino médio. Ponto positivo da narrativa é que a estudante aponta um amadurecimento crítico a partir de conhecimentos históricos adquiridos por ela.

Para alguns jovens a história está totalmente ligada ao passado e não estabelecem relação com o presente, como observamos em:

Sim, a maioria dos livros que aprendo são com relação a autores brasileiros e livros que foram escritos antes de 2005. (L. 16 anos)

Sim, quando a obra fala dos tempos antigos, como era a vida das pessoas. (M. 16 anos).

Sim, sobre mitologia, porque nas histórias sempre falam sobre os povos, cultura e religião. O que eu mais gosto é mitologia nórdica. (LL. 16 anos) aparentemente esses jovens vão ao passado, mas não refletem ainda sobre suas influências no presente.

Há ainda os jovens que se preocupam com a verdade histórica, como os que seguem.

Sim. Livros baseados em fatos reais e até mesmo sobre história (ex.: 1942-A campanha da FEB). Aprendemos porque o autor precisa nos dar um cenário, a época, as condições sociais, etc. todas essas informações, se forem reais, precisam ser verídicas, assim consequentemente aprendemos. (JL 16 anos)

Sim, é possível aprender História com obras clássicas ou livros informativos de História. É possível aprender observando o contexto da obra e pela personalidade das personagens. (MS. 16 anos).

Houve também jovens que citaram obras literárias como fonte de aprendizagem da história.

Aprendo, não leio muito, mas aprendi bastante com o último livro que eu li que foi “Eles não usam black-tie” (RS 15 anos)

Sim, assim como o “Diário de Anne Frank”, “A menina que roubava livros” e etc., eles apresentam fatos reais de uma forma diferente e atrativa, nos faz entrar dentro da história e entender melhor o assunto abordado. (ME. 16 anos) a narrativa de ME remete a imaginação e a empatia histórica, categorias do pensamento histórico e que fazem parte da aprendizagem como a entendemos.

Esse primeiro estudo exploratório indica que alguns jovens estudantes aprendem história a partir da leitura de textos literários, mas esses precisam apresentar plausibilidade, ao mesmo tempo em que leva a hipótese de que nem todos os textos lidos são completamente compreendidos e isso alerta para uma discussão importante a literacia histórica, que contribui para a atribuição de sentido, um dos pontos relevantes para a formação da consciência histórica.

Schmidt (2018, p. 14) ao discutir o conceito de literacia histórica, a partir de Peter Lee, afirma que “aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa” e é seguindo a esses pressupostos que sigo na investigação com objetivo de

compreender os processos mentais necessários para aprendizagem histórica e da complexização, se é possível da consciência histórica.

A consciência histórica está fundada na 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. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RÜSEN, 2001, p. 57).

Do ponto de vista da Educação Histórica a aprendizagem histórica assim como a formação da consciência histórica precisam ser aguçadas por inquietações, questionamentos do presente feitos para o passado, sem esse movimento não há reflexão, levantamento de hipóteses, percepção da passagem do tempo, compreensão da ação do homem na sociedade e perspectivas de futuro. O objetivo da pesquisa em andamento é apresentar como na vida prática, no contexto escolar e social a literatura pode contribuir com o intrincado processo de aprendizagem histórica e com a formação da consciência histórica de jovens estudantes do ensino médio.

Referências

AZAMBUJA, Luciano. de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Ciência e Cultura nº 24, set. 1972.

NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais**: um estudo a partir de manuais didáticos de história. Dissertação (Mestrado em Educação) – setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A Editores, 2012.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Revista História da historiografia, número 2, março, 2009.

_____. **Razão Histórica: teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Reconstrução do Passado: Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010a.

_____. História Viva: teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010b.

SCHMIDT. Maria Auxiliadora, URBAN. Ana Claudia. (org.). Por que a Educação Histórica. In **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p.9-21.

DO PÚBLICO AO PRIVADO, DO ENSINO FUNDAMENTAL À UNIVERSIDADE: O QUE É HISTÓRIA?

*Uirys Alves de Souza – FURG
uirys@hotmail.com*

*Júlia Silveira Matos - FURG
julsimatos@gmail.com*

Resumo: A proposta desse trabalho diz respeito às ideias tácitas em diferentes nichos sócio-econômicos e contextuais acerca do que se entende por História. Quando iniciamos o ano letivo em algum lugar, costumamos fazer algumas perguntas aos alunos sobre o que eles entendem por História, as perguntas são: 1) O que é História? 2) Gostam de História? 3) Para que(m) serve História?; Após alguns anos de experiência docente, fomos acumulando algumas narrativas em diversos ambientes e contextos diferentes. Logo, começamos a perceber que mesmo em diferentes contextos (público/privado, ensino fundamental/médio, ensino regular/EJA) há uma certa tendência a perceber a História de uma forma bastante semelhante, que é: ela é o estudo do passado. As narrativas aqui analisadas foram extraídas dos alunos nos seguintes contextos: 1) sexto ano do ensino fundamental (público), 2) nono ano do ensino fundamental (privado), 3) NEEJA da Penitenciária Estadual de Rio Grande, PERG (público) e 4) 4º semestre do curso de História Licenciatura e Bacharel da Universidade Federal do Rio Grande. Trabalhamos com a hipótese de que a diferença conceitual acerca do que é história tem mais relação com o processo histórico de compreensão sobre a história do que propriamente os nichos sociais onde o indivíduo está, ou seja, as respostas tendem a serem similares, pois o universo de compreensão sobre o que é História acaba se canonizando em várias esferas, o que faz com que os alunos, independente do nicho, tenham visões bastante parecidas.

Palavras-chave: Ideias tácitas. O que é História?. Narrativas. Público e privado.

Introdução

O presente artigo vislumbra apresentar algumas reflexões de pesquisas sobre o que vem a ser história nos mais diversos nichos educacionais, ou seja, o foco está em como que os alunos de diferentes contextos formativos e sócio-econômicos compreendem sobre o que vem a ser História.

Para isso, adotamos como prática elaborar algumas perguntas aos alunos antes de iniciarmos o ano letivo, entre elas, apresentamos as seguintes: 1) O que é História, 2) para que serve História, 3) para quem serve História, 4) História serve para alguma coisa? Entre outras.

Essa nossa tendência de questionar sobre as ideias dos alunos acerca da História e a sua importância vem sendo feita por nós há alguns anos⁵², pois entendemos que o conceito de História é muito mais amplo do que a escrita dos fatos passados, ou seja, a História é uma ciência que vai para além de uma versão oficial e unilateral. Isso quer dizer que os alunos também não podem restringir o conhecimento histórico a um conhecimento informativo sobre o passado sem significado nem (re)significância. E é isso que nos motiva a questionarmos o que os alunos entendem sobre História, tendo em vista que é a partir de suas respostas que nós, professores, poderemos os convidar a entender a História através de outras matrizes e tendências para além do historicismo.

O objetivo desse artigo, então, é analisar as diferentes percepções conceituais em relação ao que é História em diversos contextos formativos e sócio-econômicos.

As realidades formativas e sócio-econômicas que iremos apontar sobre as narrativas do que é História na percepção de alunos são de iniciativa privada e de sistema pública. Na iniciativa privada, os discursos sobre o que é História foram extraídos de alunos cursaram o nono ano do Ensino Fundamental⁵³. Já na esfera pública, o universo social foi mais abrangente, pois tivemos: 1) 6º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 (escola de difícil acesso e localizado em um bairro periférico), 2) Neeja da Penitenciária Estadual do Rio Grande do Sul (PERG) e 3) alunos que estavam no curso de História, Licenciatura e Bacharel, da Universidade Federal do Rio Grande no ano de 2013 (FURG).

A escolha pelos diversos e multifacetados públicos foram realizados em decorrência das possibilidades circunstanciais de trabalhar com os alunos em questão, ou seja, através do ambiente que nos foi disponibilizados pelas instituições ao trabalho docente, nós elaboramos as questões que dizem respeito ao conhecimento sobre o que é História e isso gerou uma experiência profícua no que diz respeito as percepções sobre a mesma por parte dos alunos e as nossas percepções sobre as percepções dos alunos sobre História em contextos mais desconexos do que conexos.

⁵² Principalmente a partir das leituras e reflexões acerca da História a partir da filosofia da História sistematizada pelo filósofo e historiador Jörn Rüsen, entre outros pensadores que vêm rompendo com a visão de que estudar História é conhecer o passado pelo passado.

⁵³ Optamos pelo nono ano pois nos respectivos anos (ensino médio) eles se manterão, salvo algo imprevisível, com o mesmo professor.

A fonte das narrativas que analisamos costumam ser através da escrita, ou seja, os alunos elaboraram as suas reflexões individualmente e nos entregaram. A partir da coleta das fontes, nós usamos como metodologia a análise de conteúdo proposta pela Lawrence Bardin (1977), pois a análise de conteúdo é uma proposta analítica que relaciona aspectos quantitativos e qualitativos, tornando possível, em nossa acepção, uma melhor categorização sobre as narrativas do que discentes entendem sobre História.

A partir do próximo subtítulo, iremos abordar sobre alguns conceitos que usamos como respaldo para debater sobre as questões que norteiam o objetivo central desse artigo, que é: analisar como os discentes em diferentes contextos entendem por História.

História: o que é?

Antes de nos aprofundarmos nas análises das fontes escritas dos alunos, iremos abordar brevemente alguns conceitos que contribuíram para nortear o nosso artigo, como, por exemplo, “ideias tácitas”, “História” e “consciência histórica”.

Podemos entender como ideias tácitas aquelas nas quais os indivíduos constroem e canonizam como verdadeiras, em primeiro momento, antes de se ter outras perspectivas conceituais sobre a mesma, ou seja, quando falamos de alguns conceitos, a pessoa ao apresentar um deles, está apresentando uma ideia tácita, uma ideia canonizada sobre aquilo que ela valida como verdadeiro.

Já História é um conceito muito mais amplo. Podemos a entender de uma forma multiperspectivada. Existem inúmeros autores que discutiram e discutem acerca do que vem a ser História. Podemos frisar alguns, como, por exemplo, Ciro Flamarion Cardoso (1981, p. 28), ao apresentar que “‘História’ é um termo polissêmico, o que significa que possui significados variados. Devido a isto, convém deixar sempre bem claro em qual sentido está sendo empregado em cada contexto do seu uso.”. E isso quer dizer que, para falarmos de História, temos que deixar claro em qual das inúmeras perspectivas estamos nos reportando.

Outro historiador que traz uma percepção bastante célebre é Marc Bloch (2001, p. 55), ao dizer que História é “Ciência dos homens”[...] ‘dos homens, no tempo’.”. Assim, na visão de Bloch, se houver homem e tempo, estamos falando de História, indiferente da temporalidade que estamos abordando.

Nessa ótica, E. H. Carr apresentou uma reflexão sobre os estudos dos humanos no tempo, ao dizer que

nós [aqui refere-se aos historiadores e suas análises sobre o passado] podemos visualizar o passado e atingir nossa compreensão do passado somente através dos olhos do presente. O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana. As próprias palavras que usa – tais como democracia, império, guerra, revolução – têm conotações presentes das quais ele não pode se divorciar. (CARR, 1996, p.60).

Podemos entender, através de Carr, que os historiadores que falam sobre o passado, falam dele através dos olhos do presente, ou seja, quando se está falando do passado há uma (res)significância do passado através do presente. Inferimos que estudar História não é somente saber do passado pelo passado, pois se no presente se busca analisar algo do passado, usando como referencial o presente, sinaliza que o pesquisador está mais preocupado em responder a algum questionamento sobre o presente, mas tendo como referência o passado.

Para R. Koselleck

[...] O significado peculiar de 'história', que lhe permite, ao mesmo tempo, ser e saber-se como tal, pode ser entendido como uma fórmula geral para um dado movimento circular de caráter antropológico, que remete à relação recíproca entre a história e o conhecimento dela." (KOSELLECK, 2012, p. 119).

Assim, podemos compreender que existem outras formas de perceber a História e o tempo para além de uma única versão, pois ela é uma narrativa que busca relacionar as três dimensões temporais (presente-passado-futuro).

E nessa relação de narrativa através das três dimensões temporais, podemos falar sobre o conceito de História em Jörn Rüsen, que afirmou

Essa resposta subjetivista à pergunta sobre o que é 'história' como conteúdo da consciência histórica, propriamente, leva em conta o fato de que, no tratamento cognitivo do passado, no qual se constitui uma representação de algo como 'história', intenções no tempo desempenham um papel decisivo, que – por definição – vai além da experiência da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado. As experiências do tempo só servem para orientar a vida prática atual quando decifradas mediante essas intenções. Sem estas, ou seja, tomadas puramente em si, as experiências seriam, com efeito, sem sentido. (RÜSEN, 2010, p. 69).

Dessa forma, podemos pensar que a História passa pela compreensão de que ela mesma é uma narrativa evidenciada através da consciência histórica que esta está intimamente ligada às carências de orientação para a vida prática, fomentadas através das experiências das pessoas em suas dinâmicas sociais.

E, para finalizar sobre alguns conceitos de história e seu sentido, nas palavras de Luis Fernando Cerri (2011, p. 61) “Afinal, a geração de sentido histórico, também é histórica!”. Isso quer dizer que o próprio historiador também é um ser sócio-histórico, sendo assim, ele ao produzir História é norteado por uma perspectiva histórica contextualizada, logo, podemos atribuir uma série de compreensões temporais sobre o que vem a ser História.

Voltemos na fala de Jörn Rüsen quando ele apresentou que a História “como conteúdo da consciência histórica”. Ao Rüsen abordar que a História é o conteúdo da consciência histórica, ele manifestou toda uma outra perspectiva complexa sobre História, pois, para ele, se História é o conteúdo da consciência histórica, a partir disso, temos que identificar e conceituar o que vem a ser consciência histórica.

Logo, consciência histórica “não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2010, p. 36). Ao apresentar essa perspectiva de consciência histórica, o filósofo alemão abre leque a uma reflexão necessária sobre História: ela não se restringe ao conhecimento do passado pelo passado, mas o saber sobre o passado serve como práxis à conduta na vida dos humanos, isso quer dizer que nós humanos ao entrar em contato com o mundo para além de nossa experiência temporal, conduzimos nossos padrões de comportamento usando como norte a compreensão do ontem, a vivência do hoje e a perspectiva do amanhã. De tal forma que a vivência do hoje é o que fomenta a perspectiva do amanhã, e essa perspectiva do amanhã é amparada na análise da vivência do hoje, ancorada nas reflexões que a consciência histórica estrutura através da compreensão do ontem, do passado.

Um questionamento importante a abordar sobre a própria consciência histórica é o próprio processo de formação dela. Nisso, Rüsen responde que a consciência histórica é inerente ao ser humano e ela ocorre através das três habilidades cognitivas humanas, que são: experienciação, interpretação e orientação temporal. Através da constante dialética entre as três habilidades cognitivas, nós humanos

engendramos quatro formas de consciência histórica, que são: tradicional, exemplar, crítica e genética⁵⁴.

No subtítulo seguinte, iremos apresentar o desenvolvimento das narrativas dos alunos acerca do que eles entendem por História.

O que os alunos entendem por História

No campo teórico à elaboração de unidades de referência à análise de conteúdo, o nosso principal teórico foi Jörn Rüsen, principalmente na busca pela compreensão do que os alunos entendem por História.

A partir de agora, iremos apresentar algumas tabelas que criamos para apresentar as narrativas e os contextos dos alunos nos quais elaboramos as narrativas sobre o que eles entendem por História. A ver.

TABELA 1

6º ano (Ensino Fundamental) - ano de 2016 - Nº de alunos 22		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	- <i>"História é um conto antigo".</i> - <i>"História é contos do tempo antigo que contam hoje".</i> - <i>"Historia em um meio de falar sobre o nossos antepassados, guerras antigas e falando sobre a vida milhões de anos atrás".</i> - <i>"É o estudo de historias que aconteceram muitos anos atrás"</i>⁵⁵ - <i>sobre varias pessoas importantes".</i> - <i>"Historia é a ciência que estuda o passado"</i>	13
2) Presente ao passado para o presente	- <i>"História é contos do tempo antigo que hoje nós aprendemos com a ajuda da história".</i> - <i>"É acontecimentos que surgiram antes de nós".</i> - <i>"História, é a ciência que estuda os fatos."</i> - <i>"História é sobre as coisas que aconteciam antigamente e que acontecem."</i> - <i>"História é a ciencia que apresenta o mundo"</i> - <i>"Historia é a ciencia sobre tudo"</i>	6
3) Presente ao passado para o futuro	- <i>"História é passado, presente e futuro".</i> - <i>"História é o estudo sobre o passado, o presente e o futuro."</i> - <i>"A História é como uma semente nasce e não para de crescer."</i>	3

Autoria própria

Ao analisarmos a tabela acima, podemos perceber que os alunos do sexto ano têm uma tendência maior a entender que história é o estudo do passado. Através das ideias tácitas deles, podemos notar que o conceito de História é amparada em

⁵⁴ Para maiores detalhes sobre a consciência histórica e as habilidades cognitivas, ver um artigo de produção nossa, cujo título é: "A tipologia da consciência histórica em Rüsen". Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/256>> . Acesso: 01 dez. 2018, 14:30.

⁵⁵ Os erros gramaticas (ortografia, semântica e sintática), foram de produção dos próprios alunos, assim, não os retificamos para dar maior autenticidade à produção deles.

uma perspectiva de que ao se estudar História, eles estão estudando o que aconteceu, não trazendo uma perspectiva, temporalmente falando, mais ampla sobre a História.

Alguns alunos apresentaram uma perspectiva de História um pouco diferente, como, por exemplo, *“História é contos do tempo antigo que hoje nós aprendemos com a ajuda da história”*. De certa forma, ao aluno apresentar que *“aprendemos hoje com a ajuda da história”* ele está conectando o passado com o presente, pois *aprendemos hoje*, ou seja, há uma certa ideia do aluno que eles estão aprendendo aquilo nos dias de hoje com algum propósito.

Alguns alunos apresentaram uma narrativa que se assemelha a ideia de Rüsen sobre narrativa genética, como, por exemplo, *“A História é como uma semente nasce e não para de crescer.”*, ou seja, ao aluno falar, através de uma forma poética, que *“é como uma semente que nasce e não para de crescer”*, ele expôs que a História, em uma metáfora com árvore, planta, etc., tem uma relação de causa e consequência contínua. Assim, ele apresentou uma certa consciência genética sobre a História, pois se as sementes nascem e não param de crescer, História não se encerra somente no seu passado, ou seja, ela é viva.

Iremos agora apresentar uma outra realidade, essa foi feita em uma das práticas que tivemos como professor do Estado do Rio Grande do Sul, ao ministrarmos aula no Neeja na Penitenciária Estadual do Rio Grande (PERG). A ver.

TABELA 2

Neeja (presídio Ensino Fundamental) – ano de 2016 – Nº de alunos 5		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	- <i>“História é tudo que a gente fala sobre o passado.”</i> - <i>“serve para nós conhecer o antepassado e saber tudo o que os antigos passavam.”</i> - <i>História é lembrar de onde nós viemos e saber do nosso planeta.”</i>	3
2) Presente ao passado para o presente	- <i>“A história se refleti em vários fatores, dizemos que seria um estudo dos nossos antepassados, que vamos precisar futuramente para nos dar mais entendimento para o dia-a-dia.”</i> - <i>História significa um conjunto de ideias em geral. Ela serve para o nosso conhecimento. É algo que já mais vamos esquecer. Fica na memória de todos nós.”</i> - <i>“Para saber mais de si próprio e...”</i> - <i>História é o estudo de tempos passados, acontecimentos até os dias atuais.</i>	4
3) Presente ao passado para o futuro	- <i>“estudo dos humanos pensar no amanhã”.</i>	1

Autoria própria

Aqui o número de alunos foram muito menores. Podemos ver uma perspectiva um pouco diferente, mesmo se tratando também de ensino fundamental. A realidade daqui é bastante diferente pelo fato dos alunos já serem adultos, eles têm outras perspectivas sobre história.

Uma das narrativas que um aluno apresentou sobre História, e que atribui a ela um sentido de saber sobre o passado só por saber é a seguinte: *“serve para nós conhecer o antepassado e saber tudo o que os antigos passavam.”*. Ou seja, esse aluno não atribuiu uma perspectiva de que a História serve para a vida prática dos sujeitos aprendentes, pois saber sobre os antepassados só por saber, de fato, não faz diferença nenhuma, assim, a informação pela informação não é, em nossa compreensão, a melhor perspectiva que se tem sobre História, tendo em vista que, conforme já abordamos, história é uma ciência que serve à práxis humana, como norteadora de condutas para o amanhã.

Um discurso que um deles apresentou, manifestando a história como útil ao presente, foi o seguinte: *“A história se refleti em vários fatores, dizemos que seria um estudo dos nossos antepassados, que vamos precisar futuramente para nos dar mais entendimento para o dia-a-dia.”*, ou seja, ele manifestou que a história serve para que nós possamos entender os dias de hoje, assim, ela passa a ser vista de forma prática, pois atribui uma função à ela na medida em que a usamos como mecanismo de compreensão aos dias de hoje e, a partir daí, o aluno pode fazer uma série de reflexões sobre o que foi e o que é, para, talvez, em algum momento, passar a perspectivas sobre o que pode vir a ser.

Uma das falas que chamou à atenção foi a seguinte: - *“estudo dos humanos pensar no amanhã”*. Essa seria, em uma conexão com o pensamento de Rüsen, uma narrativa genética (aquela que seria ideal aos historiadores, de certa forma), pois o aluno fez uma relação temporal do ontem, hoje e amanhã, assim sendo, podemos inferir que ele notou que há um sentido prático para se saber sobre História, que é *“pensar no amanhã”*.

A próxima tabela apresenta uma outra realidade bem distinta das apresentadas aqui até o momento. São as narrativas de alunos de uma rede de ensino privada da Cidade de Rio Grande que tem por foco resultados em exames seletivos, como, por exemplo, Enem e vestibulares.

TABELA 3

9º ano – ano de 2016 – Nº de alunos 32		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	- <i>História de lugares diferentes de tempos atrás, ou nem tanto, conhecimento sobre outros lugares.</i> - <i>“História são contos de momentos que já passaram e que deixaram uma marca, ou o relato de um acontecimento importante.”</i> - <i>“É por onde contamos algo do passado, como as pessoas que viveram, como viveram e tudo mais que já aconteceu.”</i> - <i>“É o estudo do passado.”</i> - <i>“e uma forma de contar como era antigamente”</i> - <i>“Para mim é uma forma de aprender sobre o passado.”</i> - <i>É a história do Brasil e o que veio antes dele.”</i> - <i>“História para mim é toda a ‘antiguidade’, é toda vida de pessoas a milhares de anos atrás.”</i>	24
2) Presente ao passado para o presente	- <i>“Tudo é História.”</i> - <i>“História são fatos e relatos do desenvolvimento da humanidade.”</i> - <i>“História é uma disciplina onde se estuda a história do planeta, desde seu início até o momento onde se encontra.”</i> - <i>“História são os registros da formação e evolução do mundo e tempo.”</i> - <i>“História é a matéria que ensina sobre os países e pessoas no passado e na atualidade.”</i> - <i>“História é podermos conhecer coisas que nossos antepassados criaram ou aprimoraram e conhecer um pouco mais da nossa origem.”</i> - <i>“Tudo é história, todo passado é história, tudo que passa é história.”</i>	7
3) Presente ao passado para o futuro	- <i>“Tudo é história, o que estamos vivendo hoje, amanhã vai ser uma história, ou seja todo o passado é história.”</i>	1

Autoria própria

Mesmo esses alunos tendo mais disposições em decorrer de suas condições sócio-econômicas, eles tenderam a apresentar a História como o estudo do passado. Um exemplo disso está na seguinte fala: *“É por onde contamos algo do passado, como as pessoas que viveram, como viveram e tudo mais que já aconteceu.”*, aqui podemos analisar que o aluno entende que a História serve para falar sobre o passado, como as pessoas viveram no passado, como as coisas aconteceram no passado. Ou seja, na visão dele e de mais alguns alunos, a História é o conhecimento que se tem sobre o passado, não atribuindo a ela um sentido mais amplo, como, por exemplo, explicitando que o presente é, de certa forma, uma resposta direta dos processos do passado.

Em uma ótica um pouco diferente, trazendo uma conexão do passado ao presente, temos a seguinte narrativa: *“História é uma disciplina onde se estuda a história do planeta, desde seu início até o momento onde se encontra.”*. Nessa

narrativa, podemos perceber que o aluno analisa que a História serve à compreensão dos dias de hoje, pois ela serve para estudar o que aconteceu no planeta “até o momento onde se encontra”.

Em uma outra visão do presente ao passado e do presente ao passado ao presente, temos a seguinte narrativa: “*Tudo é história, o que estamos vivendo hoje, amanhã vai ser uma história, ou seja todo o passado é história.*”. Em nossa compreensão, aqui o aluno manifestou uma espécie de consciência genética ao inferir que “*o que estamos vivendo hoje, amanhã vai ser história*”, tendo isso em vista, o aluno apresentou que o amanhã é reflexo do hoje, logo, o hoje vai refletir no amanhã.

No próximo subtítulo analisaremos sobre alunos da graduação de História.

TABELA 4

4º semestre de História Licenciatura e Bacharelado – ano de 2013 – Nº de alunos 28 ⁵⁶		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	- “<i>Para mim história é tudo que se relaciona com: homens, tempo. É um recorte de um tempo escolhido para ser estudado, pesquisado.</i>” - “<i>Atualmente tenho um novo olhar para história, uma visão distinta da que eu tinha anteriormente, após entrar num curso superior de história. História para mim é estudo do homem no tempo, ou seja, os fenômenos que nos seres humanos produzimos onde tornam-se fatos históricos.</i>” - “<i>História é a ciência que estuda o passado dos homens. Esse conceito pode representar também todo o conjunto de memórias que dizem respeito à um indivíduo, um estado, uma cultura ou uma classe.</i>” - “<i>Eric Hobsbawm, nosso pai da história, já nos dizia que a função dos historiadores é a de lembrar o que os outros esquecem. Sendo assim, a história como grande ofício do historiador, seria a ciência humana que estuda o homem em um determinado tempo, em uma dada sociedade e em uma determinada cultura, ou seja, a história é a ciência do passado. É através dela que relatamos fato, sempre subjetivos ao olhar do historiador, e que culturas são transmitidas através de gerações.</i>” - “<i>Ciência que estuda os homens no tempo, através de suas obras para compreender suas sociedades, seus desenvolvimentos e suas culturas.</i>” - “<i>A história é uma ciência que se utiliza das mais diversas ferramentas e áreas multidisciplinares para auxiliar no estudo e da pesquisa sobre o homem no tempo.</i>” - “<i>É a ciência que estuda o homem ao longo do tempo.</i>”	7
2) Presente ao passado para o presente	- “ <i>Na minha concepção história são todas as transformações de uma determinada sociedade e que tenha passado por mutações</i> ”	17

⁵⁶ Elaboramos um artigo específico apresentando sobre as narrativas desse grupo de universitários analisados, cujo título é: “A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: COMO ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CONCEITUAM HISTÓRIA?”. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-4-revista-de-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>> . Acesso em: 01 dez. 2018, 16:43.

	a fim de encontrar a melhor forma de organização. Contudo, história é o legado de outras gerações que nos faz compreender a sociedade atual em que vivemos.” - “História além de contar fatos que aconteceram a muito tempo, nos faz ver e refletir sobre nosso cotidiano.” - “A História segundo Marc Bloch ‘É o estudo do homem no tempo’, ou seja, a partir da história, da memória podemos analisar e perceber fatos que promovem a transformação nas sociedades, da qual proporcionam um melhor entendimento sobre diversos processos na organização do homem conforme o tempo.” - “História é uma ciência, que busca em fatos no passado, mecanismos através de estudos, compreender o presente.” - “A história é tudo que conhecemos. Nada existe sem história. Tudo e todos possuem história, desde o chefe militar, o vendedor da esquina ou a escova de dentes usada por nós. Assim como todos temos história, a mesma é, como disse Bloch, ‘o estudo dos homens no tempo’.”	
3) Presente ao passado para o futuro	- “Para mim, história é a ciência que estuda os homens no tempo, responsável por contar e deixar registrado para as sociedades presentes e futuras a vida do homem, suas formas de organizar-se, seus conflitos e ‘avanços’.”	4

Autoria própria

Mesmo sendo alunos da graduação, alguns ainda apresentam uma perspectiva de entender a História como o estudo do presente ao passado, ou seja, não (res)significaram a ciência História a uma função aos dias de hoje. Um exemplo desses discursos é: *“História é a ciência que estuda o passado dos homens. Esse conceito pode representar também todo o conjunto de memórias que dizem respeito à um indivíduo, um estado, uma cultura ou uma classe.”*, ou seja, essa narrativa não apresentou a História como uma matéria que serve para orientar o indivíduo em sua vida prática, mas sim conhecer o passado dos homens, como se o passado dos homens também não fosse uma versão do passado dos homens através do olhar de um homem (no caso, fazemos referência aqui ao historiador).

Já em um outro molde de percepção sobre a História, a grande maioria dos alunos da graduação deram a entender que a História tem uma sentido aos dias de hoje, ou seja, ela serve como condutora de padrões sociais e comportamentais.

Em uma perspectiva mais genética, temos a seguinte narrativa: *“Para mim, história é a ciência que estuda os homens no tempo, responsável por contar e deixar registrado para as sociedades presentes e futuras a vida do homem, suas formas de organizar-se, seus conflitos e ‘avanços’.”*. Nessa narrativa, podemos observar que o aluno apresentou que a História é *“responsável por contar e deixar registrado para as sociedades presentes e futuras a vida do homem”*, nesse trecho, ao falar em deixar ao futuro, de certa forma, o aluno está perspectivando o hoje ao amanhã, pois

o amanhã, podemos concluir, é um reflexo do que faremos hoje, assim sendo, há uma certa conexão temporal direta entre o ontem, o hoje e o amanhã.

Claro que algumas das narrativas que inserimos dentro das unidades de referências, dependendo de quem as analisa, poderia as colocar em outra unidade de referência. Isso fica evidente porque quem analisa, também está imbuído de determinadas perspectivas históricas, conceituais, metodológicas, etc.

No próximo subtítulo apresentaremos algumas considerações finais.

Considerações finais

Por mais que alguns alunos tenham narrado que a História serve para compreender o presente, eles não deixaram bastante explícito a ideia de que ela é uma ciência que serve à práxis da vida humana. De tal forma que o objeto de análise da História pode até ser o passado, mas a razão final dela, em nossa percepção de História ancorada nas reflexões de Jörn Rüsen, não é somente saber o passado em si, nem somente compreender o presente como consequência do passado e nos entendermos como sujeitos sócio-históricos, mas sim analisar, refletir, refutar, (re)construir, (re)criar, problematizar, criticar, mudar, perspectivar, projetar, (res)significar, etc., a nós, humanos inseridos no tempo. Pois a História é uma ciência viva. Ciência na medida em que ela utiliza as ferramentas para ser uma (heurística, justificativa, metodologia, fonte, objetivos, objeto de análise, crítica, referencial teórico, etc.) e viva pois ela serve, como abordamos há pouco, à práxis humanas e isso se manifesta através das nossas condutas nos contextos que estamos geograficamente, temporalmente e culturalmente inseridos.

Uma das possibilidades que podemos considerar previamente é que grande parte do alunado, em diferentes matizes, foram ensinados a entender a História dessa forma, ou seja, podemos avaliar que a análise dos alunos para entender a História nas perspectivas aqui já expostas é em decorrer do ensinamento sobre História que eles tiveram.

Referências bibliográficas.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à História**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARR, E. H. **Que é História?** 7ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARRERA, F.; SOUZA, U. A. de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **REVISTA Latino-Americana de História- UNISINOS**. Vol. 2, No 6 (2013). São Leopoldo, 2013. P. 1069—1078.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 3ª reimpressão, 2012.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: Orientação entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF.: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONCEPÇÃO DE PASSADO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

*Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas – UESB⁵⁷
sertaovalente@yahoo.com.br*

*Edinalva Padre Aguiar – UESB⁵⁸
edinalva.aguiar@uesb.edu.br*

Resumo: O presente texto tem por intenção apresentar parte da discussão realizada com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa de mestrado intitulada “Educação Histórica: concepção de passado histórico de alunos do Ensino Médio”, em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O tema abordado na pesquisa é então, a aprendizagem histórica dos alunos, tendo como objeto central suas ideias históricas, especialmente, a relação que mantêm com o passado histórico. Seu objetivo principal é compreender a significância do passado apresentada por sujeitos em contexto de escolarização. Em um primeiro momento, o texto aponta as contribuições da Educação Histórica como campo de pesquisa, em seguida, discute a relação entre pensamento histórico e conceito de segunda ordem, discute também o conceito de passado e passado histórico. Por fim, apresenta algumas considerações sobre a importância de pesquisas dessa natureza.

Palavras-chave: Passado histórico. Pensamento histórico. Educação Histórica.

Uma breve discussão sobre a Educação Histórica como campo de pesquisa

Nos últimos anos, observamos que vários países, a exemplo da Inglaterra, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Portugal e Brasil, veem desenvolvendo e divulgando pesquisas que apresentam a História em seu âmbito didático como temática de investigação. No Brasil, a partir década de 1980 observamos uma expansão das pesquisas em torno do Ensino de História, abordando o processo de ensino e aprendizagem, currículo, práticas pedagógicas, teorias educacionais, formação de professores, entre outras. Entretanto, foi somente a partir do início do século XXI que temáticas relacionadas a aprendizagem histórica e as ideias históricas evidenciadas pelos alunos, bem como o uso do conhecimento histórico para a vida prática, passaram a figurar como objetos das pesquisas nacionais.

⁵⁷ Mestranda em Educação pelo PPGED/UESB; especialista em *História: Política, Cultura e Sociedade* (UESB); graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB); professora da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC/BA).

⁵⁸ Doutora em Educação; professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB).

Observamos que esse tipo de abordagem se apresenta mais significativamente em núcleos de estudos e pesquisas ligados à Educação Histórica, entendida como um campo no qual

[...] os investigadores [...] encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas. (BARCA, 2001, p. 13)

Para Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2012), o campo de pesquisa no qual se insere a Educação Histórica utiliza fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem históricas, seja no recorte específico das análises das ideias de alunos e professores, seja investigando o significado da aprendizagem histórica nos artefatos da cultura escolar e da cultura da escola. Dessa forma, observamos que as pesquisas em Educação Histórica buscam conhecer e interpretar o conhecimento histórico produzido e apreendido ao longo dos anos, como também levam em conta a compreensão das ideias históricas dos sujeitos e como elas reverberam na vida, pois, como afirma Jörn Rüsen (2010, p. 82), “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada”.

Ao buscar compreender o pensamento histórico dos alunos, e as formas como apreendem os conceitos históricos, sejam substantivos ou de segunda ordem, entendemos ser ainda necessário realizar investigações desta natureza. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa reflete e convida à reflexão acerca do conceito de segunda ordem *passado histórico* e sua significância para os alunos.

O pensamento histórico sob a ótica do conceito de segunda ordem

Bodo von Borries (2016) chama a atenção para a complexidade da História e sua não menos intrincada epistemologia, por isso, sugere que a História deve

ser pensada como “um modelo de pensamento” e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico, especialmente porque cronologias e cânones simplificam o passado, deixando de fora 99,9% do que aconteceu, particularmente experiências de pessoas comuns. (BORRIES, 2016, p. 171, grifos do autor)

O cânone ao qual se refere o autor, que exclui tantas narrativas possíveis e necessárias, nos leva a uma discussão acerca do que se entende por pensamento

histórico e o que deve ser considerado em sua formulação. Para este autor, a História é constituída por um modo distinto de pensamento, sendo uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientação no presente e no futuro (BORRIES, 2016). Com base nessa premissa, discorre sobre os objetivos do ensino de História, afirmando que este deve levar em consideração as necessidades e experiências demonstradas pelo aluno e contemplar múltiplas perspectivas, proporcionando assim, a construção de competências do pensamento histórico (BORRIES, 2016).

Por sua vez, Peter Lee, analisa o pensamento histórico dos alunos por meio de dois conceitos: os denominados de “substantivos” – que se referem a noções ligadas aos conteúdos históricos –, e aqueles nomeados de “segunda ordem” – sendo estes considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia, também designados como estruturais ou meta-históricos (BARCA, 2001, p. 25).

O estudo dos conceitos de segunda ordem – e dentre eles se insere “passado histórico”, uma das principais categorias de nossa pesquisa – se faz necessário por destacar aspectos relacionados a valores pessoais e motivações dos sujeitos quando associados aos conceitos substantivos da História (SANTOS, 2013), uma vez que as ideias de segunda ordem dizem respeito ao conhecimento que está por detrás da produção dos conteúdos da História e ao conhecimento construído na disciplina (LEE, 2006).

Ao discutir a ideia de conceitos substantivos e de segunda ordem, Peter Lee (2001, p. 15) explica:

existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, **também os conceitos de “segunda ordem”**. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. **É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.** (grifos meus)

Em 1989 os pesquisadores Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby propuseram, pela primeira vez, apresentar uma definição para as ideias de segunda ordem, afirmando que estas “significam mais do que uma ordem superior de conceitos substantivos [...] esta ordem superior é mais um meta-nível, através do qual é dada forma epistemológica à disciplina” (LEE; DICKINSON; ASHBY, 2004, p. 218 *apud* CASTRO, 2007, p. 48).

No entanto, devido à complexidade que caracteriza tais ideias, vale ressaltar que não existe um consenso quanto ao termo mais adequado para referi-las, pois, de acordo com Julia Castro (2007, p. 48), elas “[...] apontam para uma dupla fonte de origem – conceitos históricos e conceitos filosóficos”, logo, são denominadas igualmente como *meta-história*, *ideias de segunda ordem*, ou ainda *conhecimento disciplinar*, porque:

- i. Estão para além da História, ou seja não é o objeto de estudo dos historiadores, mas sim o tipo de conhecimento que está envolvido quando se estuda História;
- ii. Dizem respeito ao conhecimento que está por detrás da produção dos conteúdos da História;
- iii. O conhecimento envolvido é construído da disciplina de História. (LEE, 2005 *apud* CASTRO, 2007, p. 48)

É importante destacar que a apreensão das ideias de segunda ordem é entendida como uma operação mental elevada, devendo se caracterizar dentro do ensino de História como objetivo primordial, pois, elas se caracterizam como um instrumento poderoso na compreensão da disciplina uma vez que “revelam entre outros aspectos ideias de mudanças de diversidade de explicações e versões” (BARCA, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 871).

Considerando a importância da apreensão das ideias de segunda ordem por parte dos alunos para sua vida, entendemos que ela deve compor o processo de ensino-aprendizagem histórica, visto que, pode colaborar para que o aluno desenvolva a capacidade de trazer o

[...] passado para o presente, mas não um passado visto como fatos estanques, mas (re)interpretado. Dessa forma, é possível conduzir o aluno à compreensão da intrínseca relação temporal entre os fatos e a distinção qualitativa dessa temporalidade, levando-o a uma metacognição (AGUIAR, 2013, p. 157).

Com base nos estudos de Edinalva Aguiar (2013), defendemos que se deve levar em conta o contexto de espaços formais e informais de aprendizado, as histórias pessoais e coletivas de indivíduos, grupos e instituições, como estratégias de aprendizagem, pois, “essas ideias se coadunam com a perspectiva da Educação Histórica, interessada no aprendizado dos conceitos substantivos e de segunda ordem” (AGUIAR, 2013, p. 162). A autora complementa sua reflexão referindo-se ao

desenvolvimento dos conceitos substantivos e de segunda ordem em sala de aula, entendendo que

juntos e a depender da maneira como forem trabalhados, ambos podem contribuir para a formação de um repertório conceitual histórico por parte do aluno, para o desenvolvimento de uma conduta de alteridade e respeito à diversidade entre seres, grupos e povos e para a compreensão das diferenças qualitativas entre passado e presente. (AGUIAR, 2013, p. 162)

Diante do exposto, defendemos que as ideias de segunda ordem representam um poderoso instrumento para a disciplina de História, por proporcionar a compreensão da organização do conhecimento histórico e colaborar para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica do aluno, sendo que a última atua como potente “[...] mecanismo para entender o sentido e a forma de construção histórica da realidade” (HENRÍQUEZ; PAGÈS, 2004, p. 68).

Concepção de Passado Histórico

Segundo Rita de Cássia dos Santos (2012, p. 766), o conceito de passado “é um dos mais importantes na construção da epistemologia da ciência histórica e por consequência para a aprendizagem em História”. Para a autora, é necessário questionar ainda, “qual é o significado do passado para o ensino de História” e, no nosso caso, para os alunos. Referendamos tal perspectiva, por imaginarmos ser muito difícil realizar uma boa compreensão do presente, desconhecendo ou minimizando a relevância do passado na construção social.

Daí vem a necessidade de entender como o aluno faz a relação entre passado, presente e perspectiva o futuro, como utiliza essa relação temporal na tomada de decisão e, principalmente, no tipo de consciência histórica que assumirá, a partir da influência de sua concepção de passado, ou seja, quais serão suas opiniões a respeito do passado no presente e como essas opiniões conduzirão suas ações frente às demandas da vida.

Esta argumentação é justificada a partir da reflexão feita por Rita de Cássia Gonçalves (2017, p. 40) ao afirmar que

[...] o passado está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entender a aprendizagem da História somente como uma ida direcionada ao passado. O passado deve ser estudado a partir das evidências que apresenta no presente.

Sobre o sentido da aprendizagem histórica, é comum vermos de forma explícita a sentença “*conhecer o passado, compreender o presente para perspectivar o futuro*”. No entanto, como destaca Marília Gago (2007, p. 128), com essa perspectiva e por meio desta expressão,

não se problematizam as visões que se tem desenvolvido em relação ao percurso do Homem [...] como se entende esse Outro, estranho, que viveu num tempo com características ora específicas ora comuns à comunidade de que se parte.

Para essa autora, o ensino de História que assume a perspectiva acima explicitada, segue em direção à compreensão do passado como sujeito a um progresso contínuo, linear e deficitário e a relação temporal passado-presente-futuro é vista como inquestionável e não sujeita a problematizações e construções interpretativas, por vezes até conflitantes. Tal perspectiva, pode ocasionar ainda, uma compreensão errônea sobre o passado, reforçada por narrativas que valorizam o que se tem agora e não se tinha antes, especialmente em termos de avanços tecnológicos.

Para explicitar sobre qual concepção de passado estamos nos referindo, recorreremos a Michael Oakeshott (2003), que o apresenta sob duas formas: *passado prático* e *passado histórico*. O *passado prático* pode ser manipulado pela ação humana com vistas à realização de objetivos vitais e se subdivide em: a) passado encapsulado, representado por memórias resgatadas de forma inconsciente, por exemplo, um perfume, um sabor, etc.; b) passado lembrado, considerado como memória involuntária; c) passado consultado, aquele que pode ser trazido à tona mediante um esforço deliberado, como na Psicanálise.

Por sua vez, o *passado histórico* está adstrito à ciência histórica, permitindo o surgimento do ofício do historiador e a autonomia e especificidade dessa ciência. Também compõe o passado histórico o passado registrado, mas este não é sinônimo imediato do primeiro, no entanto é quem propicia a investigação histórica. Dessa forma, Oakeshott (2003) o classifica como sendo o conjunto de objetos que corresponderam, no seu tempo, às realizações humanas. Este passado deve ser inferido para se constituir como ciência e, nesse sentido, os registros do passado são importantes para a construção da História.

Por sua vez, Jörn Rüsen (2001) argumenta que o passado só ganha sentido se fizer relação com o presente. A responsável por realizar essa relação temporal é a consciência histórica ao fornecer as orientações no tempo, com relação às mudanças no agir e no sofrer humano. Nesse sentido, Peter Lee (2003, p. 21), entende que a compreensão histórica “vem da forma como sabemos como é que as pessoas viveram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos”. Essa forma de cognição ajuda a contextualizar o conhecimento histórico e estabelecer a diferença qualitativa entre passado e presente.

Ainda acerca da discussão que envolve a concepção de passado, Peter Seixas (2004), alerta sobre a necessidade que o sujeito tem de construir quadros conceituais para se discutir e quantificar o quanto o passado se torna significativamente presente. Nessa ótica, David Lowenthal (1995, p. 64), afirma que

o passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado.

Embora a discussão apresentada neste texto encontre-se ainda em fase inicial, com base nos autores referenciados, voltamos a argumentar a importância de se conhecer as concepções de passado e as formas pelas quais ele é acessado. Se o sentimos e o experimentamos, podemos então dizer que, de alguma forma, o passado está no presente, influencia e é influenciado pela forma como o olhamos hoje.

Considerações Finais

O presente texto buscou discutir as contribuições teóricas que têm embasado a pesquisa ora em desenvolvimento. Optamos por apresentar um recorte que envolve a discussão sobre as ideias históricas e o conceito de segunda ordem *passado histórico*, na perspectiva da Educação Histórica. A escolha de tal temática ocorreu por considerarmos importante investigar como os alunos dialogam com o passado e, pensando historicamente, possibilitam em si a construção efetiva da aprendizagem histórica.

Discutimos ainda, questões referentes ao pensamento histórico dos alunos dentro da abordagem do conceito de segunda ordem proposto por Peter Lee (2001,

2003, 2006). Trouxemos essa discussão por considerarmos que, embora seja um conceito difundido entre os pesquisadores do campo da Educação Histórica, sua popularização ainda se faz necessária em sala de aula da Educação Básica.

Na intencionalidade de atribuir um sentido social ao conhecimento histórico, lembramos a importância que assume pesquisas dessa natureza no contexto que ora atravessamos. Imaginamos como muito difícil realizar uma boa compreensão do presente, desconhecendo ou minimizando a relevância do passado já que, conforme afirmamos anteriormente, entendemos como verdadeiro que o passado está no presente.

Assim sendo, a proposta de investigação que está se desenvolvendo visa contribuir com o campo da Educação Histórica, dialogando com o conhecimento que se construiu a respeito dos estudos relacionados à concepção de passado histórico e, quem sabe, oferecer outras perspectivas para perceber a relação deste conceito com o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno. Ressaltamos ainda, a relevância da presente investigação por entendermos que o Ensino de História pode oportunizar aos alunos uma compreensão significativa da vida humana, proporcionada pelo desenvolvimento do pensamento histórico crítico, reflexivo e autônomo.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica**. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguilar.pdf>. Acesso em: 07 jun2018.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 013-021.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00171.pdf>. Acesso em 11 de jan.2019.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 1, pp. 28-73, jan/jun 2007. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/castro.pdf>. Acesso em 24 out.2018.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 1, pp. 127-136, jan/jun 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/571592/mod_resource/content/1/gago%20consc%20epcoes%20de%20passado.pdf. Acesso em: 09 ago.2018.

GONÇALVES, Rita de Cássia. O conceito epistemológico de passado para professores de história. In: GERMINARI, Geyso D. (Org.). **Ensino de história e debates contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2017, p. 545-564.

HENRÍQUEZ, Rodrigo. PAGÈS, Joan. La investigación en la didáctica de la historia. In: Educación XXI: **Revista de la Facultad de Educación da Universidad Nacional de Educación a Distancia** (UNED). Nº. 7, 2004, p. 63-84.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em Educação Histórica: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: UMINHO, 2001, p. 13-27.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação História**. Braga: 2003, p. 9-19.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: **Projeto História**. São Paulo, (17), nov. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110>. Acesso em: 16 jul.2018.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. In: **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul. /dez. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/252311082/Isabel-Barca-Caminhos-Trilhados-Pela-Educacao-Historica-ENTREVISTA>. Acesso em: 09 ago.2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Brasília: Editora da Unb, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SANTOS, Rita de Cássia G. Pacheco dos. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM. In: **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul. /dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855>. Acesso em: 03 jul.2018.

SANTOS, Rita de Cássia G. Pacheco dos. **A significância do passado para professores de história**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Rita%20de%20Cassia%20Gon%C3%A7alves%20Pacheco%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 07 jun.2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. In: **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855>. Acesso em: 03 jul.2018.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855>. Acesso em: 03 jul.2018.

FONTES ICONOGRÁFICAS E A HISTÓRIA DE CURITIBA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS ESTUDANTES

Geraldo Becker - UFPR⁵⁹
beckergeral@gmail.com

Ana Claudia Urban - UFPR⁶⁰
claudiaurban@uol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta como objeto de estudo o desempenho mental da constituição de sentido dedicada à experiência do tempo como fundamento da consciência histórica humana. Os resultados foram obtidos a partir da análise e categorização de narrativas elaboradas por 43 jovens estudantes, que participaram do estudo principal da dissertação de mestrado intitulada *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba*. A hipótese que norteou este artigo foi a de que as fontes iconográficas, que possuíam indicativos da história da capital paranaense escolhidas pelos jovens estudantes para a elaboração de narrativas, estavam relacionadas à constituição espontânea de sentidos e aos seus “acervos do saber histórico” (RÜSEN, 2012, p. 96-99). A metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de duas partes: na primeira, apresentou-se 18 (dezoito) fontes iconográficas relacionadas à cidade de Curitiba e, na segunda, uma questão para os estudantes que os levou a elaboração de uma narrativa. Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do quadro teórico e metodológico da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, relativa às quatro operações mentais da constituição de sentido “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação” (RÜSEN, 2015, p 42). O objetivo foi entender os sentidos atribuídos pelos estudantes à história de Curitiba e qual a relação com a vida prática destes. Importante ressaltar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Fontes iconográficas. História de Curitiba. Constituição de sentido. Narrativas.

Introdução

Esta pesquisa faz parte do estudo principal da dissertação de mestrado intitulada *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba* defendida

⁵⁹ Professor de História das redes estadual e privada do Estado do Paraná. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR).

⁶⁰ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR).

em 2017. Busca entender o desempenho mental da consciência histórica de 43 jovens estudantes cursando a primeira série do Ensino Médio, relativa à constituição de sentido específico do pensamento histórico (RÜSEN, 2015, p. 42) sobre a história de Curitiba. Para tanto, foi desenvolvido um instrumento para a coleta e análise de dados composto de 2 (duas) partes: a primeira contendo 18 fontes iconográficas que possuíam indicativos da história da cidade de Curitiba.

A segunda com a questão: *Imagine que está conversando com um/a amigo/a na internet que mora em outro Estado brasileiro. Ele/a lhe envia algumas imagens da cidade de Curitiba que estão disponíveis na web e pede para que você conte um pouco da história de Curitiba. Que imagens você escolheria? (pode escolher uma ou mais). A partir da/s imagem/ns que escolheu escreva uma narrativa sobre a história de Curitiba.*

Esta questão foi elaborada no intuito de entender o sentido da história de Curitiba por meio do desempenho espontâneo de constituição de sentido levando-os a utilizarem seus “acervos do saber histórico” para tomarem uma decisão no presente sobre qual/ais fonte/s iconográfica/s apresentada/s seria/m escolhida/s para a elaboração de narrativas sobre a história da cidade de Curitiba, ou seja, essa estratégia buscava os sentidos atribuídos a partir da própria vida prática⁶¹ dos estudantes para uma orientação atual do agir. (RÜSEN, 2012, p. 96-99).

Importante ressaltar que para não influenciar a escolha da fonte iconográfica utilizada para a elaboração das narrativas sobre a história de Curitiba, as mesmas foram impressas e distribuídas individualmente sem uma explicação dos lugares retratados. Esta estratégia buscou entender quais os sentidos despertados e como eles se identificavam a partir da/as escolha/s para contar a história de Curitiba.

Desta forma, a tabela a seguir apresenta as fontes iconográficas escolhidas pelos estudantes:

⁶¹ O conceito vida prática está ligado ao conceito de práxis, pois nas obras de Rüsen aparecem os dois conceitos. Para saber mais ver capítulo 2 Didática – funções do saber histórico da obra RÜSEN, Jörn **História viva: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

TABELA 1 – FONTES ICONOGRÁFICAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES

IMAGEM	QUANTIDADE
Jardim Botânico	37
Terminal Vila Oficinas	07
Terminal Centenário	07
Coca-Cola Femsa	06
Shopping Müller	05
Relógio das flores	05
Praça Santos Andrade/UFPR	04
Praça Abílio de Abreu/Guabirota	03
Belvedere/Praça João Cândido	03
Relógio do Sol/Praça Tiradentes	03
Praça Rui Barbosa	03
Parque Peladeiro	02
Praça 19 de Dezembro	02
Linha de Trem	02
Prefeitura de Curitiba e Palácio do Iguaçu	01
Vila Torres	01
Linha Verde	01
Total	92

FONTE: O autor (2017).

A diferença entre o número de estudantes pesquisados e as fontes escolhidas por eles, nesta questão, ocorreu porque alguns utilizaram mais de uma fonte iconográfica para a elaboração das narrativas sobre a história de Curitiba.

Por meio da análise das narrativas, foi possível perceber que dos 43 (quarenta e três) estudantes pesquisados, 37 (trinta e sete) escolheram a fonte iconográfica Jardim Botânico para contar um pouco da história de Curitiba. Uma questão que chamou a atenção foi de que a fonte iconográfica Museu Paranaense não foi mencionada em nenhuma narrativa.

Para entender os sentidos apresentados pelos estudantes nas narrativas sobre a história de Curitiba, foram definidos alguns critérios para análise tais como:

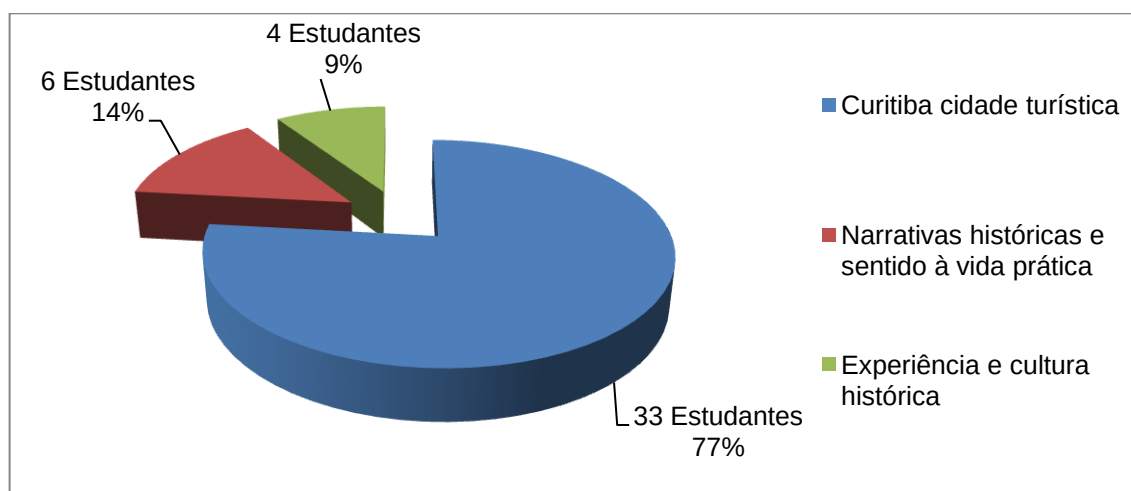
- Marcadores temporais: naquela época, era uma vez, um dia, antigamente, atualmente, no futuro;
- Marcadores históricos: que elementos do conteúdo estão no texto;
- Marcadores espaciais: em que lugar, onde;
- Personagens/agentes sociais: pai, mãe, personagens ilustres;
- Perspectivas históricas: perspectiva que caracteriza o trabalho de interpretação histórica, em que relaciona o passado ao presente, podendo inferir o ponto de vista que determina o trabalho interpretativo da consciência histórica;
- Identificação histórica: eu/nós.

A partir da tabela sobre fontes iconográficas escolhidas pelos estudantes, e definidos os critérios de análise das narrativas, o passo seguinte busca entender o que motiva essas escolhas.

O que motiva a escolha da fonte iconográfica para a construção da narrativa?

Após o processo de análise das narrativas, busquei o que motivou os estudantes escolherem uma ou mais fontes iconográficas para contarem um pouco da história de Curitiba. O resultado possibilitou a criação de 3 (três) categorias principais que levaram a reflexão sobre os sentidos históricos atribuídos à história de Curitiba a partir da vida prática desses jovens estudantes.

GRÁFICO 1 – O QUE MOTIVA A ESCOLHA DA FONTE ICONOGRÁFICA PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA DE CURITIBA



FONTE: O autor (2017).

A partir do gráfico sobre o que motiva os estudantes na escolha de uma ou mais fontes iconográficas para a construção de narrativas sobre a história de Curitiba, percebi que das 43 (quarenta e três) apresentadas, 33 (trinta e três) mencionavam Curitiba como uma cidade turística que deveria ser conhecida pelo/a amigo/a, 6 (seis) apresentaram narrativas históricas e seus sentidos na vida prática e 4 (quatro) demonstraram que as escolhas se deram a partir da interpretação das experiências históricas e culturais. A seguir são apresentadas algumas narrativas:

Curitiba cidade turística

Após a análise das narrativas, foi constatado que algumas fontes iconográficas foram escolhidas com o objetivo demonstrar que Curitiba é uma cidade turística e dessa forma despertar no/a amigo/a o interesse em conhecê-la:

Olá Carol, já comprei sua passagem para que possa me visitar. Espero que consigamos visitar muitos pontos turísticos como 2, 15, 16 e 17, podemos também fazer umas comprinhas no shopping (18). Meu pai não vai poder te buscar e eu estarei na escola, depois te ligo para lhe informar sobre os ônibus, mas você passará pelos dois terminais, número 1 e 14. Moro um pouco perto do tal Jardim Botânico (10), um dos pontos turísticos mais visitados aqui em Curitiba onde estou até organizando um piquenique. Curitiba é tão linda vamos aproveitar muito, espero que goste dos printes. (A. F. Grifo do pesquisador).

Ao analisar esta narrativa, pode-se perceber que as fontes iconográficas escolhidas estão relacionadas diretamente com a identificação a partir de experiências interpretadas, e que são elas que dão sentido para contar essa história, uma história que visa despertar o interesse na colega para visitar Curitiba.

Temos diversas histórias sobre cada imagem, mas para você, Bili, selecionei algumas das quais gostaria que você soubesse um pouco. A imagem 8 é perto daqui e onde fica a fábrica da Coca-Cola, já está por aqui há um bom tempo e como você pode perceber, é próximo a BR, é uma das maiores fábricas do Brasil e uma das que mais produz aqui no país. A de número 10 é o famoso Jardim Botânico, você pode até já ter visto, pois é muito conhecido e é um cartão postal da cidade. A 15ª imagem é o relógio das flores é uma praça muito bonita e como o nome já dá a dizer, é cheia de flores de vários tipos. Como você percebeu, a nossa cidade tem muitos locais bonitos para se visitar, e são muito bem aproveitados, tem tantos locais além desses que gostaria muito que você conhecesse e não fosse pela internet com imagens. (G. B. Grifo do pesquisador).

Para escrever uma narrativa sobre a história de Curitiba, essa estudante selecionou 3 (três) fontes iconográficas que para ela são importantes e bonitas para se conhecer, pode-se perceber que há uma identificação com as fontes a partir das experiências interpretadas e que existem marcadores temporais para descrever os locais retratados, desta forma, o sentido da história contada está relacionada a uma cidade turística, bonita para se visitar.

Curitiba é uma cidade já “velha” e com uma imensa diversidade cultural. Nestas imagens encontram pontos perto de onde eu moro e as outras são de grande importância para construir a identidade da minha cidade. Mês que vem aguardo sua chegada, se vier de ônibus posso lhe aguardar no terminal do centenário (figura 14), nos dias que você irá ficar aqui podemos

agendar uma visita na fábrica da Coca-Cola (figura 8) e ir conhecer o shopping (18), mas se você procura diversidade podemos ir ao centro (11). Não podemos esquecer do nosso principal ponto turístico, o Jardim Botânico (10), pois quem vem para cá e não o visitar, não aproveita o melhor que Curitiba pode lhe oferecer! Mês que vem lhe aguardo, Nelson... abraços! (T. O. Grifo do pesquisador).

Nesta narrativa, pode-se perceber que apesar da cidade ser citada como “já velha e com uma imensa diversidade cultural”, não são explicados os motivos temporais sobre esta questão e nem como essa diversidade cultural tem a ver com a vida prática desse estudante. Sobre a questão de identificação com as fontes constatei que algumas foram escolhidas por fazer parte do cotidiano e até mesmo de experiências históricas, mas que ao serem interpretadas revelam que não há uma orientação entre o sentido do passado como o do presente, ou seja, com a vida prática.

Narrativas históricas e sentido à vida prática

Uma narrativa é histórica quando expressa o contexto temporal que apresenta sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro. Seu sentido para a vida prática surge das carências de orientação temporal, ou seja, o tempo referido à experiência é interpretado e determina a orientação do agir e do sofrer humanos. (RÜSEN, 2015, p. 80-81).

A partir desse entendimento serão apresentadas algumas narrativas históricas e seus sentidos para a vida prática:

Na 11ª imagem que tu me enviou é praça Rui Barbosa uma vez lá eu estava indo pegar o meu ônibus e mexendo no meu celular até o meu ponto, porque lá na praça é muitos ônibus que param, mais de 100 eu acho e eu estava seguindo meu caminho e chegou um cara correndo passou a mão no celular e seguiu correndo e eu sem reação, chocado fui pegar o ônibus e voltei para casa. (R. P. Grifo do pesquisador).

Nesse caso, o estudante escolheu uma fonte iconográfica que demonstra a identificação e o envolvimento por uma experiência de vida dele, pois apesar de serem apresentadas 18 (dezoito) fontes iconográficas ele escolhe uma e interpreta esta fonte (sentido – relação com a vida), ou seja, conta uma história de Curitiba a partir de uma fonte iconográfica que tem a ver com a vida dele.

Para esse estudante, o sentido e a relação com a vida prática se dá quando ele escolhe e interpreta a fonte iconográfica e diz que: uma vez ele estava lá, indo pegar ônibus na Praça Rui Barbosa e um cara passou correndo e pegou seu celular.

É uma narrativa histórica porque ela torna um acontecimento passado, presente mediante um processo de interpretação para gerar sentido e uma orientação no tempo.

cOutra narrativa é a da estudante E. P. que não escolheu nenhuma fonte iconográfica apresentada no instrumento de pesquisa, para construção de sua narrativa, já que não havia nenhuma fonte sobre o shopping Curitiba, mas referenciou-se em seus conhecimentos, a partir da experiência histórica de seus pais para falar da história do espaço da cidade que ela conhece.

A muito tempo o shopping Curitiba, na verdade era um batalhão da polícia, isso durante a ditadura militar (eu acho, porque foram meus pais que me contaram), depois de um tempo mudaram o lugar, e agora é um shopping ele é bem popular por aqui, afinal, o shopping tem o nome da cidade. (E. P.).

O sentido e a relação com a vida prática, para essa estudante, se dá a partir da interpretação da experiência histórica de seus pais, já que ela não experimentou diretamente esse acontecimento no passado, mas seu sentido está mediado “por aquilo que do acontecimento passado ainda subsiste, de alguma maneira, no presente.” (RÜSEN, 2015, p. 45).

Ou ainda

Na imagem de número 6 está retratada um trilho de trem, fiz essa escolha de, por conta de à muitos anos atrás, os transportes de mercadorias e produtos eram realizados através do trem. Isso acabou sendo muito importante para o crescimento socioeconômico de nossa cidade. Atualmente não é mais tão utilizado, mas continua tendo sua importância. Meu amigo, agora acredito que você tenha absorvido um maior conhecimento sobre o assunto, e te espero em breve aqui em Curitiba. (L. C. Grifo do pesquisador).

Quando esse estudante escreve que, há muitos anos, o trem era muito utilizado para transportar mercadorias e produtos e que isso foi muito importante para o crescimento econômico de nossa cidade, ele se refere ao passado e torna presente interpretando a mudança. Quando comenta que atualmente não é mais tão

utilizado ou tão importante quanto era no passado, todavia, continua tendo importância para ser o que Curitiba é.

Outros exemplos

Vou falar sobre o Jardim Botânico, (10) faz muito tempo que eu vou lá, conheço cada canto daquele lugar, me lembro de quando eu ia e podíamos entrar no meio da floresta que tinha lá, depois que fecharam e não podemos mais entrar Lá, era muito mais legal, e também quando tinha exposição todos os dias na ponte do jardim botânico, hoje em dia as coisas estão bem diferentes, muitos lixos jogados no chão e nos lagos. (J. C. Grifo do pesquisador).

Ao escrever que vai lá e conhece cada canto daquele lugar, percebe-se que a estudante escolheu uma fonte iconográfica, cujo sentido e relação com a vida prática se dá a partir da interpretação de sua própria experiência histórica. Quando comenta que se lembra de como era legal entrar no meio da floresta e também ver as exposições, o passado é interpretado e numa relação com o presente, conclui que houve mudanças e que estas deixaram o lugar bem diferente, com muito lixo no chão e nos lagos, dessa forma cria uma expectativa de que algo deve ser feito para que no futuro volte a ser muito legal.

Atualmente, Curitiba é uma das cidades mais bem representadas no Brasil, sendo referência no Paraná. Além do mais, ela possui, em torno de 300 anos. Sua arquitetura e história ganham grande atenção e curiosidade de estrangeiros de todo mundo. Dentre estes destacam-se, argentinos e colombianos em geral. Os pontos turísticos são diversos: Jardim Botânico, Feira do Largo da Ordem, dentre outros. Apesar de alguns problemas relacionados a política e a pichação urbana, Curitiba ainda sim continua viva. Difícil é se ouvir algo que a destrua. Sempre continua a crescer, cada vez mais. (H. C. Grifo do Pesquisador).

Nessa narrativa, ao comentar que Curitiba possui em torno de 300 anos, a estudante utiliza o argumento do tempo e dá uma ideia de mudança e progresso ao complementar que apesar de alguns problemas relacionados à política e à pichação urbana, a cidade continua viva e cresce cada vez mais. Dá uma ideia de continuidade, cujo conceito “ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado, se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.” (RÜSEN, 2011, p. 97).

Experiência e cultura histórica

Pode-se pensar a cultura histórica como as práticas culturais que orientam o sofrer e o agir humano no tempo, situando os homens nas mudanças temporais, orientando a partir das interpretações das experiências passadas, de modo a um entendimento das circunstâncias da vida atual e, baseadas nelas, perspectivar o futuro. (RÜSEN, 2015, p. 217).

Desta forma, cultura histórica, como campo de atuação do pensamento histórico, possui um conceito mais restrito, já que está determinada pelas operações mentais da consciência histórica, relativas à constituição de sentido como: percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação “que naturalmente estão envolvidas e englobadas umas nas outras.” (RÜSEN, 2012, p. 131).

A seguir, são apresentadas 4 (quatro) narrativas que demonstram alguns elementos da cultura histórica dos estudantes pesquisados:

Felipe, estou morando aqui há duas semanas, sério você tem que vir para cá, a cidade é linda, muitos pontos turísticos, fui ontem ao jardim Botânico, é tudo muito incrível, a estufa é linda, o povo não é tão simpático como ai no rio, é a única coisa que eu lamento. Tem algumas partes onde podemos ver a desigualdade financeira, mas não é tanta como aí. Aluguei um apartamento perto do Largo da Ordem, é onde se encontra os “formigueiros” culturais, venha me visitar um dia desses, estou a sua espera. (I. R. Grifo do pesquisador).

Nesta narrativa percebe-se que há uma identificação com as fontes iconográficas e a escolha se dá a partir de suas experiências históricas e culturais, que interpretadas revelam o sentido dessa história contada, a história de uma Curitiba com pouca desigualdade financeira em relação ao Rio de Janeiro, mas com a crítica de que a população não é tão simpática.

10 – Então, o jardim botânico é um parque turístico muito legal, tem árvores, natureza, é uma paisagem linda e agradável. Tem espaço para atletas tenistas...Digo que vale a pena conhecer. 2 – Casa que fica no Largo; cujo é um lugar muito legal, que dá para ir na feirinha, curtir um rock, tomar tubão e tontear. (T. S. Grifo do pesquisador).

Esta narrativa demonstra que uma das fontes iconográficas foi escolhida pela experiência que interpretada apresenta elementos da cultura histórica desse estudante. Desta forma, o sentido da história contada por ele, sobre a cidade de Curitiba, está relacionado diretamente à sua vida prática.

Aê truta suavidade irmão na imagem 3 é o parque dos Peladeiros lá todo ano tem tipo um campeonato de futebol e todo domingo durante o verão as crianças vão pra lá para soltar raia e na imagem 10 é um dos lugares mais conhecidos de CWB que é o Jardim Botânico lá o ano inteiro ta cheio. (V. H. Grifo do pesquisador).

Ao analisar esta narrativa, percebem-se elementos da cultura histórica na forma de comunicação, ou seja, por meio de algumas palavras utilizadas pelo estudante, assim como também pelas escolhas das fontes iconográficas que mesmo sem uma identificação direta do autor se dá pelas suas experiências interpretadas.

Imagem 10 – foi inaugurado em 5 de outubro de 1991, tem inúmeros exemplares vegetais do Brasil espalhados por alamedas e estufas, a principal delas é a com três abóbadas. Tem museus, lagos, vários espaços de lazer para brincar com toda família e criançada. Aproveite para levar seu smartphone para caçar vários pokemóns, capturar o disputado ginásio e vários pokestóps. Obs: não esqueça do carregador portátil. (K. C. Grifo do pesquisador).

Nesta narrativa, dois elementos chamam a atenção: o primeiro relacionado à questão temporal, quando o autor menciona a data da inauguração da fonte iconográfica escolhida, e a segunda ligada à cultura quando comenta que é um lugar para levar o *smartphone* e caçar *pokemóns*. Adverte inclusive a importância de se levar um carregador portátil - nesse caso, há uma identificação direta do autor com a fonte iconográfica escolhida e seu sentido se dá pelas suas experiências pessoais interpretadas.

Considerações finais

Algumas considerações importantes para essa pesquisa podem ser apontadas a partir do estudo principal: a primeira diz respeito aos motivos que levaram os estudantes a escolherem as fontes iconográficas para a construção de suas narrativas sobre a história da cidade de Curitiba. Algumas fontes iconográficas foram escolhidas para demonstrar que Curitiba é uma cidade turística e dessa forma despertar o interesse no/a amigo/a em conhecê-la, outras estavam relacionadas às carências de orientação temporal, a identificação e o envolvimento por uma experiência de vida, e por fim algumas ligadas a elementos da cultura histórica desses jovens estudantes.

A segunda permeia a questão de sentido e relação com a vida prática, a partir das fontes iconográficas escolhidas para contar um pouco da história de Curitiba.

Percebe-se a partir desse estudo, que as fontes iconográficas escolhidas estavam relacionadas à vida prática desses estudantes e que o sentido se deu a partir da interpretação de experiências, as quais muitas vezes tornaram um acontecimento passado presente ou aquilo que do passado ainda subsistia no presente. Geraram, por conseguinte, um sentido e uma orientação no tempo, ou seja, essas experiências se tornaram relevantes para o presente e influenciaram a configuração do futuro.

Outra questão importante apontada nessa pesquisa está relacionada à escolha da fonte iconográfica Jardim Botânico. Constatou-se que além de ser a mais escolhida para contar um pouco da história de Curitiba, para grande parte dos estudantes, o sentido histórico dessa fonte estava relacionado diretamente às suas experiências, que interpretadas, orientaram e demonstraram uma identidade histórica pessoal. Isto corrobora, de maneira coerente em perspectiva temporal, uma diversidade de identificações, integrando pessoas, acontecimentos e fatos do passado na conexão de um sujeito social ou pessoal para consigo mesmo, e social quando a consciência assume mais ou menos conscientemente as recordações da própria vida, de vivê-la e de poder contá-la. (RÜSEN, 2015, p. 260-263).

Referências

BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 93-108.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

MASSA CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ALIADA A UM SISTEMA DE RPG

*André Victor Falcade Pereira (UFPR)⁶²
andre.falcade.pereira@gmail.com*

Resumo: A constante busca por caminhos que unam o processo de ensino-aprendizagem a uma abordagem mais receptiva e agradável aos estudantes levou ao presente trabalho, especialmente incentivado pelas características de um sistema específico de jogos de interpretação de papéis: o RPG Massa Crítica. Com uma mecânica que foge ao padrão dos sistemas de RPG, os elementos de Massa Crítica serão explorados e aprofundados no corrente artigo para explicar o potencial que possui em relação a uma rica aplicação em sala de aula, capaz de atrair a atenção dos alunos enquanto transmite uma grande quantidade de conhecimento. Sua utilização como instrumento pedagógico, aliada a devida orientação do professor, chamam a atenção quando vistas do campo teórico, instigando o historiador a aplicá-lo de forma prática na docência, com inimagináveis possíveis desdobramentos na experiência dos alunos. Tendo como cenário a derrubada de um ditador/regime autoritário, o sistema conta com um excelente suporte para o trabalho com fontes e, através delas e do jogo, possibilita a interpretação do contexto em regimes repressivos experienciando a época através de seus personagens.

Palavras-chave: Didática da História. RPG de mesa. Regimes autoritários. Jogos educacionais. Consciência histórica.

Introdução

A partir dos desafios da atividade docente referente à disciplina de História nos ensinos fundamental e médio, algumas considerações são relevantes para explorar a utilização dos jogos de representação (“RPG”s) em sala de aula. Através dos anos, a relação histórica entre História e aprendizagem seguiu modelos de ensino genéricos e orientados ao desenvolvimento do aprendizado por objetivos e de habilidades, assim como guiado pela experiência pessoal do aluno, partindo de seu contexto (família, bairro, cidade) na educação dos anos iniciais e partindo para o estado, o país e o mundo nos anos seguintes de sua formação.

A partir especialmente dos estudos de Brandesford, Brown e Cocking (2007) sobre as relações professor-estudante e ensino-aprendizagem, ficou enfatizado que

⁶² Graduando em História (Licenciatura com Bacharelado) pela Universidade Federal do Paraná, membro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

uma concepção incorreta muito comum com respeito as teorias “construtivistas” do conhecimento (isto é, de que o conhecimento existente é utilizado para construir novo conhecimento) é que os professores nunca devem dizer aos alunos nada diretamente, mas sempre permitir que eles construam o conhecimento por si mesmos. Essa perspectiva confunde a teoria da pedagogia (ensino) com a teoria do conhecimento. Os construtivistas consideram que todo conhecimento é construído a partir do conhecimento prévio, independentemente de como o aluno [é ensinado. (...)] Muitos dados comprovam que a aprendizagem melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e as crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos a medida que a instrução evolui. (Brandesford/Brown/Cocking, 2007, p. 29)

Para os autores, é claro que os estudantes possuem conhecimentos sobre o mundo, independentemente de serem adequados ou não. Mas não considerar esses conhecimentos prévios resulta na não compreensão de muitos novos conceitos e informações: é preciso conhecer os estudantes e seus conhecimentos para reelabora-los. Sendo assim, o estudante precisa de sólida base conceitual, entender fatos e ideias no contexto desses conceitos e organizar o conhecimento para aplicá-lo. Tão importante quanto sondar os conhecimentos dos alunos antes de trabalhar com eles, é o exercício de metacognição, que os auxilia a assumir sua própria aprendizagem refletindo sobre o que foi aprendido ou reelaborado – se o estudante sabe o que aprendeu e aprendeu com o que sabe.

Partindo desses pressupostos, é importante que o professor conheça os seus estudantes através de uma avaliação diagnóstico-formativa e trabalhar com os conceitos que seus alunos apresentam. Em seguida, deve lecionar com profundidade, utilizando exemplos ou contextos onde os conceitos estão presentes e visíveis. Finalmente, um exercício ou uma sondagem metacognitiva para possibilitar ao aluno a autoavaliação de seu conhecimento prévio e aprendido.

Aliando os conceitos e abordagens apresentados com os debates na área da Educação Histórica, faz-se necessário primeiro reiterar que a sondagem dos conhecimentos prévios é essencial antes da aplicação de qualquer exercício, que no presente trabalho analisa as potencialidades de fazê-lo através de um jogo narrativo.

O exercício narrativo de um professor de história e um aluno é claramente diferente, mas é inadmissível negar a historicidade presente em suas construções narrativas. O RPG entra nesse contexto como potencial elemento transformador para o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos. Entre os pressupostos de uma aprendizagem histórica significativa, baseada na teoria da consciência

histórica, podemos destacar que existe uma estreita relação entre história e narrativa.

O RPG em sala de aula

O caráter lúdico do jogo como indumentária pedagógica não está apenas ligada ao jogo em si, mas também ao elemento da narrativa: desde tempos imemoriais a reprodução de histórias por narradores era uma atividade lúdica. Sobre esse assunto, o historiador Johan Huizinga (2004) discorre sobre o “elemento lúdico” nas sociedades humanas, definindo que o jogo acontece em um tempo específico, determinado e particular, ou seja, um tempo próprio, em um tempo-espço à parte do mundo. O RPG e sua narrativa, quando aliados a um contexto histórico, evocam uma memória e uma experiência imaginativa onde o jogador percebe-se produzindo e criando essa memória, identificando tanto a memória do jogo quanto a memória da História. Sendo assim, ao criar e participar de um jogo onde sua experiência remete a uma aprendizagem histórica, com o trabalho em cima de fontes e documentos diversos, o aluno encontra tanto o papel de seu personagem no contexto dado quanto o seu próprio papel como agente histórico, em seu próprio contexto.

O uso em sala de aula foi relatado por muitos autores, dentre os quais selecionei os trabalhos publicados de Juliano Pereira e Regina Alegro, em 2009, e Marilda Ionta, no ano seguinte. O primeiro, aplicado pelos autores durante o próprio ano letivo de 2009 com três turmas de quinta série, contou com: uma entrevista inicial, uma etapa de coleta e uma entrevista final. O RPG foi aplicado nas aulas de história através de um sistema simplificado de jogo, dentro de uma temática de escravidão na Roma antiga. Ao fazer uma entrevista inicial e outra final, Pereira e Alegro tiveram a oportunidade de constatar a mudança nos conceitos dos alunos antes e depois das sessões de jogo. Dentre essas mudanças, é válido ressaltar que muitos alunos relacionavam o conceito de escravidão com as relações de violência com africanos escravizados no período colonial e que houve radical mudança nesse paradigma após as situações apresentadas dentro do jogo em um contexto diferente, com relações diferentes entre os escravizados e seus amos. O segundo caso é aplicado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Técnicas de Narração Interativa e Ensino de História da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, mas a autora não explicita a faixa etária ou o ano que os alunos cursavam. No entanto, nesse caso, uma história de suspense que se passa no contexto

contemporâneo (diferentemente do outro exemplo, que propõe um deslocamento temporal), envolvendo o resgate da memória de um “fantasma” que vinha tendo aparições em uma pequena cidade do Vale do Paraíba Fluminense. A história apresentada estimula os personagens interpretados pelos alunos a desvendar o mistério como jovens investigadores. O professor guiou os alunos para uma reflexão sobre a expansão cafeeira no Brasil durante o século XIX e a gradual substituição da mão de obra escravizada pela assalariada, explorando o uso de fontes encontradas pelos jogadores na aventura como cartas, fotografias, páginas de diários, pinturas, recibos de compra e venda de escravos, trechos de leis da época, testamentos dos antigos donos das fazendas, mapas, entre outros. Ao longo desse processo, os alunos exploraram as fontes, coletaram e organizaram dados, articularam explicações e levantaram hipóteses até mesmo fora das sessões de jogo, buscando encontrar uma solução para o mistério proposto. Como resultado, ao serem entrevistados, os alunos ressaltaram não só a importância do jogo em seu processo de aprendizagem, mas também a construção de um conhecimento prático que foi proporcionada, diferentemente do conteúdo transmitido a partir de conceitos generalizantes.

Os dois trabalhos aqui apresentados servem como exemplo para demonstrar como a utilização de RPGs em sala de aula pode ser proveitosa para a educação formativa do aluno. No entanto, algumas considerações são necessárias no que diz respeito a sua utilização – e particularmente também sobre os aspectos que o sistema Massa Crítica apresenta como diferencial.

No primeiro exemplo, trabalho de Juliano Pereira e Regina Alegro, é explicitado por eles que foram feitas três “aventuras” com os jogadores, mas apenas a terceira delas foi considerada nos resultados da pesquisa. Segundo os autores, isso porque os alunos puderam explorar melhor os aspectos do jogo uma vez que já conheciam o modo que ele funcionava. Sobre isso, não foi explicitado por eles em seu artigo como foi utilizado o RPG em sala de aula – apenas dizem que utilizaram de um sistema simplificado. Algumas das perguntas que faço em relação a esse trabalho são: quantos alunos participaram? Cada aluno possuía um personagem na aventura? Houve apenas um narrador para a turma inteira? Como foi a participação coletiva durante esse processo?

A ausência de explicitação da metodologia de aplicação é algo que fica menos nublado no segundo exemplo, utilizado por Marilda Ionta em seu artigo. A autora

revela que o jogo utilizado como referência para seu trabalho envolveu cinco alunos do primeiro ano do ensino médio, mas não foi aplicado durante o horário escolar dos mesmos. Ela comenta sobre a utilização de documentos e fontes históricas durante o jogo, que os alunos souberam proveitosamente explorar para seguir com a história que estavam jogando, mas não revela detalhes sobre o sistema utilizado para a aplicação. Além disso, a aventura foi jogada por um grupo pequeno, tornando a aplicação muito mais viável, fluida e dinâmica do que em turmas extensas. Com um elevado número de jogadores em uma mesma aventura, pode ocorrer de muitos não se sentirem participando efetivamente do jogo ou com muito pouco tempo de ação, causando uma má experiência e um crescente desinteresse.

Essa é uma das dificuldades de pensar no RPG em sala de aula: o professor tem como responsabilidade conduzir o processo de aplicação para que o jogo não se limite ao fator lúdico e possa efetivar o aprendizado por parte dos alunos. No entanto, se ele encarregar-se do papel de narrador para um grande grupo da sala, a experiência pode acabar não sendo tão proveitosa para todos os alunos. Como uma opção, as ações dos personagens da aventura podem ser definidos por grupos dentro de uma turma, mas isso não necessariamente fará com que todos os alunos consigam participar e aproveitar o jogo.

O sistema Massa Crítica

Sob os aspectos previamente citados em relação a uma aplicação em sala de aula, o sistema Massa Crítica se mostra uma opção viável por contar com a narrativa coletiva entre os jogadores como método para o desenrolar da aventura – diferente da dependência de um narrador que existe em outros sistemas mais tradicionais. Dividir uma turma numerosa em grupos autônomos de RPGs (a quantidade sugerida pelo sistema é de três a cinco jogadores) supre a possível falta de envolvimento dos alunos que um grupo grande proporciona. Ao mesmo tempo, como o sistema preza pela auto-organização e autogestão dos grupos, o professor entra como um agente de orientação global que não está diretamente interferindo nos rumos de cada história – conferindo uma liberdade maior aos estudantes – mas está presente caso uma intervenção seja necessária, como quando há dúvidas por parte dos alunos em relação ao sistema ou ao contexto que se pretende utilizar.

Sobre o contexto, é importante ressaltar que o Massa Crítica é um projeto que visa explorar contextos de ditaduras, seja de nações reais ou fictícias, e sugere a

pesquisa histórica para incrementar e dar mais realismo ao jogo caso seja escolhido um contexto histórico. É necessário que, antes que os jogadores criem seus personagens, definam qual será a nação e seu ditador através do preenchimento de fichas, com dados requeridos pelo próprio sistema de jogo. A ficha de nação compreende características que devem ser levadas em conta durante as ações da aventura e serão pontos que devem ser explorados pelos personagens no contexto do jogo e pelos jogadores, quando exercerem a sequência narrativa da história. Os temas presentes nessa ficha são Geografia, Economia, Cultura, Cenário Externo e Política. Essa característica incentiva o trabalho com fontes por parte do professor, que pode utilizá-los a partir de aulas expositivas antes de trabalhar com o RPG em sala.

Outra característica que está presente na ficha da nação é o Medo. Segundo o sistema, esse é “o termômetro da atitude do povo em relação ao regime que o oprime”, um valor que vai de 1 a 10 – e que começa pelo nível 5, determinado como valor padrão para uma ditadura. Dentro do jogo, que utiliza dados para determinar o sucesso ou o fracasso de uma ação, a jogada é bem sucedida se o valor no dado for superior ao Medo da nação. Em outras palavras, o sistema sugere que quanto mais uma sociedade teme o regime, menor a probabilidade de ter sucesso ao lutar contra ele. Ações durante o jogo podem tanto aumentar quanto diminuir o valor de Medo.

Tão importante quanto a nação, é a escolha do ditador, que em um cenário fictício deve ter uma história sobre como chegou no poder, uma alcunha e qual a imagem transmitida por ele (ou ela). Num contexto histórico, a utilização dos nomes dos ditadores e suas características podem ser retiradas de fontes pelos alunos, incentivando esse trabalho de pesquisa. Esses dados são escritos numa ficha intitulada “Regime”. Se os jogadores contarem com poder suficiente para atacar efetivamente o regime, é nessa folha que eles encontram os aspectos que devem ser derrubados para vencer o jogo. Nessa folha são pontuados os eixos de apoio ao ditador (econômicos, logísticos, políticos e argumentativos), ou seja, para derrubar o ditador, é preciso antes neutralizar suas bases de sustentação. O número de sucessos exigidos para ser bem sucedido em um ataque ao regime deve ser superior ao valor de Vigilância (também presente na ficha do regime), um número que vai de 1 a 10, representando o quanto a ditadura vigente está atenta às conspirações contra sua autoridade. Quanto maior o efetivo de vigilância, maior

também deve ser a mobilização para derrubá-la, ou seja, os personagens devem angariar mais pessoas para esses movimentos.

Após preencher essas folhas, cada jogador deve criar uma ficha para seu personagem. As fichas de personagem possuem valores que representam os setores da sociedade onde ele possui aliados ou exerce alguma influência, com valores iniciais baseados no papel escolhido pelo jogador para o personagem – alguns exemplos são sindicalista, líder estudantil, editor de um meio de comunicação, etc. Esses pontos significam que, quando o jogador tomar alguma ação envolvendo o setor com o qual tem aliados ou influência, terá maior chance de obter sucesso.

O sistema Massa Crítica deixa claro que, dada a ampla cooptação da sociedade pela ditadura, nenhum personagem controla a totalidade do setor ao qual está ligado. Em vez disso, provavelmente cada um deles representaria a ala mais progressista (ou subversiva) do grupo ao qual pertence. É o objetivo em comum de derrubar o regime que une os personagens dentro do jogo em reuniões periódicas para fazer o balanço das últimas ações e determinar os próximos passos de seus atos. Esse grupo de conspiradores é chamado pelo sistema de Círculo, mas deixa em aberto a construção de um nome mais pontual ao contexto da história para ele.

O decorrer do jogo depende desse “balanço” feito pelos jogadores durante as reuniões do Círculo: o sistema separa esse momento para os jogadores estabelecerem os acontecimentos recentes ao contexto do jogo para explorar possíveis cursos de ação da resistência à ditadura. Em caso de nações fictícias, esse é o momento que os personagens devem “inventar” – a partir de uma coerência com a qual todos os outros do grupo concordem – eventos que podem ser uma boa oportunidade para atacar o regime ou angariar apoio para tal. Mesmo a partir de eventos fictícios, o sistema incentiva os jogadores a utilizarem, de seu próprio contexto, notícias ou acontecimentos que podem ser relacionados a realidade do jogo e aplicados dentro dela, se todos os outros concordarem que faça sentido. Com a utilização de um contexto histórico, esse é mais um momento que pode ser aproveitado pelo professor e alunos para buscar fontes que forneçam um material consistente para a narrativa, através de jornais, panfletos ou outras fontes da época e local onde se passa o jogo.

Quanto as ações que podem ser tomadas pelos jogadores, tendo como objetivo a derrocada da ditadura que os oprime, nem sempre é uma boa ideia atacar

o regime diretamente – especialmente se o valor de vigilância ou medo estiver muito alto. Para aumentar as chances de obter sucesso num ataque direto, os jogadores devem buscar apoio nos diversos setores da sociedade “divulgando a causa ou demonstrando disposição para lutar contra o regime”, que são as opções gerais dadas pelo sistema para que os personagens aumentem suas redes de influência e aliados – consequentemente tendo a disposição mais dados para tentar derrubar o regime.

Nesse sentido, cada personagem pode tomar uma ação a cada rodada, tanto com o objetivo de angariar apoio – obter mais dados – ou atacar o regime diretamente – utilizar os dados à disposição. Quanto maior a quantidade de dados utilizada (ou seja, maior a quantidade de pessoas que foi mobilizada em uma ação), maiores as chances de obter sucesso. Ao definir interpretativamente e conjuntamente as ações para um próximo encontro, é durante o início de um novo encontro do Círculo que esses dados são rolados para verificar se os jogadores alcançaram seus objetivos. No início das sessões de reunião, durante a fase de “balanço”, os jogadores novamente devem narrativamente dar um sentido para os resultados dessas jogadas, associando-as com as consequências apresentadas pelo sistema. Cada jogador deve iniciar seu relato a partir das últimas ações que foi tomada na rodada anterior e fazer a rolagem de dados para verificar o desdobramento da mesma. A partir dos resultados, outro jogador deve narrar os acontecimentos que representaram os sucessos e/ou os fracassos obtidos.

Em outras palavras, quando uma ação de divulgação ou demonstração têm sucesso, o jogador que foi bem sucedido obtém mais dados para utilizar em suas próximas jogadas. Quando uma ação de ataque ao regime é bem sucedida, o aspecto de apoio ao regime que foi desestabilizado deve ser assinalado na respectiva ficha. Interessantemente, cada vez que um desses eixos de apoio ao regime é atingido, uma consequência específica ocorre para o contexto do jogo – tornando ainda mais difícil derrubar essa ditadura. Não obstante, quando ocorre um fracasso em uma ação, o sistema dispõe de uma série de tipos de consequências para ela, e é função do jogador que estiver narrando os resultados de uma ação escolher qual delas se aplica (interpretativamente e narrativamente) para cada rolagem que não superou a dificuldade. Ainda assim, é necessário que todos os outros jogadores concordem com a razoabilidade e coerência do resultado narrado.

Dentre essas consequências: o sistema apresenta seis possibilidades: a ação falhou e causou *paranoia* no regime de que outras ações como essa podem voltar a ocorrer, a Vigilância aumenta; a ação foi alvo de *repressão* desmedida: o Medo aumenta; a ação acabou auxiliando o sistema em vez de prejudicá-lo (um *tiro pela culatra*): o regime recupera apoio; o jogador falhou em sua ação e foi *desacreditado* por um setor que antes confiava nele: o jogador perde uma de suas Alianças; a ação falhou e agora menos pessoas estão dispostas a lutar ao lado desse jogador, *desmoralizado*: o jogador perde uma Influência; a ação falhou e o personagem que a provocou foi *identificado*: o jogador recebe um nível de Alerta.

Cabe aqui explicar o interessante conceito de “níveis de Alerta” do sistema Massa Crítica: cada jogador, em sua ficha, possui um marcador de Alerta, que significa o quanto esse personagem é relevante para que o regime se preocupe em neutralizá-lo. Esses níveis denotam com clareza a dificuldade de se tentar derrubar uma ditadura sem que ela reaja a sua tentativa de lutar contra ela. Os níveis são oito no total: “em observação”, “sob vigilância”, “restringido”, “advertido”, “suprimido”, “sob custódia”, “exilado” e “desaparecido”. Se o jogador estiver com um nível de alerta em um desses três últimos, não pode tomar ações ou comparecer às reuniões do Círculo. Algumas circunstâncias do jogo permitem que um personagem possa retornar a participar caso ainda não tenha sido “desaparecido”. Caso todos os jogadores estejam sob essa condição, quer dizer que o regime venceu a conspiração.

Trabalhar com esse material em sala de aula é uma excelente oportunidade para o professor explorar a realidade das ditaduras e a violência intrínseca à manutenção desses regimes no poder. A dificuldade de “vencer” o jogo é intencional, para que o jogador-aluno entenda pelo que tinham que passar os indivíduos que lutavam contra as autoridades abusivas de suas nações. O sistema fornece subsídio para entender que as ditaduras sempre reagem aos movimentos que desafiam sua “soberania”. Mecanicamente, o jogo demonstra isso com os elementos do Medo, da Vigilância, dos Níveis de Alerta: características presentes nas sociedades que enfrentaram as duras realidades dos regimes repressivos.

Nos países que passaram por esses regimes, as marcas são encontradas em níveis estruturais: os países ainda mantêm as cicatrizes de seus regimes militares em sua conjuntura atual, com uma memória pessoal muito forte daqueles que viveram esse período. Sombriamente e especialmente nos casos da América Latina,

não raro encontram-se movimentos pedindo o retorno dos militares ao poder, denotando a necessidade de falar sobre o assunto de forma ampla e crítica, talvez oferecendo uma perspectiva mais visceral de como foram esses regimes e quais eram as dificuldades de quem tentava enfrentá-lo diretamente.

Potencialidades

Após descrever vários elementos presentes no jogo e tomando como base a possibilidade de trabalhar com o sistema Massa Crítica em sala de aula, seu potencial seria aumentado se aliado a uma construção do conhecimento a respeito de regimes autoritários ou de um contexto específico de ditadura a partir do conhecimento prévio do aluno, como descrito no início do artigo. Com esse ponto de partida, especialmente em vista de ser um contexto próximo e com fontes disponíveis para pesquisa histórica e utilização dentro do contexto do jogo, a instrução monitorada processo de construção de conhecimento pelos alunos teria muito potencial para ser levada a uma aprendizagem histórica significativa.

Para Peter Lee (2006), um dos principais significados de uma aprendizagem histórica é o desenvolvimento de um processo de transformação de informações em conhecimentos a partir de elementos históricos, gradativamente com maior grau de complexidade, na direção da formação significativa no aprendizado de História – uma “literacia histórica”. Em outras palavras, seu objetivo é a constituição de uma consciência histórica, que entende a finalidade do ensino de História como disponibilizar o acesso ao conhecimento histórico (conteúdos, temas, métodos, etc) a partir da educação sem a intenção de transformar todas as pessoas em historiadores, mas que elas aprendam a pensar historicamente. Sendo assim, compreende a possibilidade de saber como dialogar com sujeitos históricos de qualquer época ou lugar, procurando conhecer seu contexto e seu papel como sujeito – o que fazia, por que fazia, como fazia, etc. Além disso, significa também reconhecer a si como sujeito histórico, visto que ao aprender a narrar um contexto passado a partir do contexto presente, especialmente com o intuito de relacionar as construções de identidade de cada um, é possível tentar organizar a própria atuação em seu tempo e espaço, tanto como indivíduo quanto dentro de um coletivo.

Dentro dessa compreensão, as potencialidades do sistema Massa Crítica se tornam mais claras. Para a aprendizagem histórica de um indivíduo, a orientação do professor em sala de aula é importante para esclarecer como estabelecer as

relações entre passado e presente tendo como objetivo aprender a pensar historicamente – e ainda mais para um jogo onde os próprios alunos estarão exercendo suas competências narrativas. É necessário que o professor forneça as técnicas utilizadas pelos historiadores para “recriar” um contexto, dentre os quais podem-se destacar: encontrar e selecionar fatos para explicar um contexto e relações passado-presente; organizar os fatos numa perspectiva temporal, sem desconsiderar sua superposição ou intersecção em tempos e espaços iguais e diferentes; identificar mudanças e como elas ocorrem, além de permanências e rupturas; localizar nas fontes disponíveis interpretações e questionamentos sobre fatos; construir as próprias explicações sobre as relações entre a própria história e a de outros indivíduos. Todos esses elementos são importantes para que os alunos possam desenvolver e exercitar sua consciência histórica, e podem ser exercitados através do jogo e seus diversos elementos.

Considerando que o conteúdo substantivo da aula onde o jogo é aplicado refere-se a um contexto autoritário, é necessário que o professor estabeleça a partir das ideias dos alunos mapeadas previamente alguma carência em relação aos chamados conceitos de “segunda ordem”. Esses termos são o referencial epistemológico para o ensino de história, dentre os quais podemos destacar alguns que estão mais ligados a atividade com o sistema Massa Crítica: orientação temporal, empatia, evidência, análise e produção de narrativa, explicação histórica, interpretação, significância, dentre muitos outros que seguem os ideais da Educação Histórica.

Do mesmo modo, reitera-se a importância de ceder um espaço aos estudantes para que possam contar sobre a sua experiência com a pesquisa de material para a execução do jogo e estabelecer um comparativo entre como pensavam a respeito de um regime repressivo antes e depois de jogar. Esse exercício de metacognição é crucial para a identificação do que foi aprendido, destacando o que foi mais significativo e os pontos mais ou menos positivos dentro de sala de aula. Esse tipo de auto avaliação faz com que as crianças e jovens percebam o próprio processo de aprendizado, levando diretamente ao que foi concebido como “literacia histórica” para Peter Lee: ler e interpretar fontes em seus contextos, compreender as experiências humanas contextualizadamente e expressar a sua interpretação utilizando as linguagens disponíveis a partir do conhecimento construído.

Situando o sistema Massa Crítica dentro das propostas metodológicas e teóricas de uma “aula histórica”, denominada a partir de pesquisas contínuas na área da Didática da História, pretende-se utilizar o jogo como um aliado da Educação Histórica, tanto do aluno quanto do professor, no que diz respeito a uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, visualizando o jogo como a aplicação do conhecimento adquirido pelos estudantes, reitero que o planejamento das aulas e os objetivos da mesma devem ser previamente definidos juntamente com a turma através da sondagem e da pesquisa, assim como os resultados também devem ser colhidos junto a eles. Afinal, o foco da utilização desse instrumento é o estudante e o desenvolvimento da própria consciência histórica.

Referências

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, RODNEY R. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como um elemento da cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

IONTA, M. **Aprender e ensinar história**: os jogos de RPG na sala de aula; In: Revista Ponto de Vista, n. 6, 2010. Viçosa. p 23-29.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006, p. 135-136.

PEREIRA, J. S.; ALEGRO, R. C. **O uso do RPG como ferramenta pedagógica nas aulas de História**. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_uso_do_rpg_como_ferramenta_pedagogica_nas_aulas_de_historia.pdf. Acesso em 08/03/2019.

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

RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico**. Uma hipóteses ontogenetica relativa a la conciencia moral. In: Propuesta Educativa, n. 7, 1992. Buenos Aires: Flacso, p. 17-36.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição Histórica situada**: que aprendizagem histórica é esta. In. SCHMIDT, M. A.; BARCA, Isabel. Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, pp 21-52.

TORRES, João Pedro. **Massa Crítica**. Belo Horizonte, 2013.

NARRATIVA ESCOLAR, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO SUPERIOR TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA DO IFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS CONTINENTE

Luciano de Azambuja - Instituto Federal de Santa Catarina⁶³
lucianodeazambuja@gmail.com

Resumo: A partir da experiência de sala de aula, conceito teórico de narrativa de vida e perspectiva metodológica que procurou articular os métodos da pesquisa histórica (RÜSEN, 2007b), da didática da história (RÜSEN, 2012), e da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica fundamentada nos pressupostos da *Grounded Theory*. (FLICK, 2004), os estudantes foram estimulados a escreverem a sua própria narrativa escolar, acadêmica e profissional a partir da seguinte sugestão de roteiro: título original; apresentação pessoal: nome completo, data e local de nascimento; nome completo, idade, ascendência étnica, escolarização e profissão dos pais; vida escolar: fundamental, médio, técnico, superior e pós-graduação; vida profissional: já trabalhou? Em que trabalha atualmente? Por que e para que você escolheu este curso? Projetos e expectativas profissionais futuras. Trata-se de uma autobiografia dialógica, sugestionada e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, fatos e informações para configurar o perfil familiar, escolar, acadêmico e profissional de estudantes jovens e adultos de um curso superior da educação profissional tecnológica catarinense.

Palavras-chave: Narrativas de vida. Educação histórica. Educação profissional.

Introdução e interesses

Há muitos anos venho desenvolvendo como atividade primeira no encontro com novas turmas uma atividade intitulada inicialmente de histórias de vida com três claros objetivos: por meio de uma narrativa oral da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, apresentar-me à turma; em um segundo momento, estimulá-los a escreverem as suas próprias narrativas de vida por meio de uma sugestão de roteiro; e, a partir destas narrativas, começar a desenvolver noções iniciais e gerais sobre a ciência da história e a disciplina específica a ser ministrada. Tal estratégia intuitiva advinda da minha vida prática foi integrada aos estudos da tese de doutorado em educação, intitulada *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular* (AZAMBUJA, 2013). A intenção da estratégia investigativa das narrativas de vida foi traçar o perfil identitário das

⁶³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná; professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina; pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR); professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina.

amostras dos sujeitos investigados, entretanto, as potencialidades até então ainda não exploradas, estimularam-me a realizar uma investigação específica no âmbito da educação profissional tecnológica de estudantes jovens e adultos de uma escola técnica catarinense. O objeto da pesquisa consistiu na interpretação histórica do perfil identitário de estudantes jovens e adultos dos cursos técnico de Guia de Turismo do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis Continente (2014), nas qual ministrei a disciplina “História de Santa Catarina no contexto do Brasil e do mundo”; este trabalho foi apresentado e publicado nos anais do Seminário Internacional História do Tempo Presente realizado em 2015.

Dando continuidade e prosseguimento a esta senda investigativa das *narrativas de vida*, mas adentrando em um novo perfil de sujeitos investigados, operacionalizamos a interpretação histórica do perfil identitário de professores da educação básica e estudantes da disciplina “Metodologia do Ensino de História: o professor-pesquisador e o pesquisador-professor”, do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro semestre de 2017. O artigo resultante desta pesquisa foi apresentado e publicado nos anais do Seminário de História do Tempo Presente realizado no mesmo ano de 2017, e serviu de leitura e ponto de partida para uma segunda experiência de pesquisa deste perfil identitário em uma nova turma em 2018: professores-estudantes da disciplina “Teoria da História” do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFSC.

A presente perspectiva de investigação deste trabalho representa um retorno aos estudantes jovens e adultos da educação profissional tecnológica de uma turma do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia do IFSC campus Florianópolis Continente. Entretanto, as perguntas estruturantes da pesquisa e a hipótese de trabalho empírica continuam as mesmas e persistem na senda investigativa. Quais as suas condições objetivas? Como subjetivam a partir destas condições objetivas? Quais significados e sentidos atribuem e constituem a partir da vida prática familiar, escolar, acadêmica e profissional? A escritura de *narrativas autobiográficas dialógicas* constitui fonte histórica para a interpretação do perfil identitário das amostras de sujeitos da pesquisa em educação histórica, mobiliza os processos de ensino e aprendizagem histórica e a subjacente formação da competência narrativa da consciência histórica e da identidade histórica de estudantes da educação profissional e tecnológica catarinense.

Perspectivas teóricas

Esta pesquisa se insere na linha de investigação da *Educação Histórica na EPT* que tem como objeto investigar a consciência histórica dos sujeitos e a cultura histórica dos artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica na educação profissional tecnológica. Toda narrativa de vida conta a história de uma vida, mas nem toda memória é especificamente histórica, ou seja, nem toda atividade mental humana que se refere ao passado é necessariamente uma articulação da consciência histórica. Segundo Rüsen (2009), a memória histórica deve ser entendida especificamente como uma operação mental referente ao próprio sujeito recordante na forma de uma atualização do seu próprio passado: a memória autobiográfica em si, restrita ao marco temporal de uma experiência de vida, é demasiadamente estreita para ser considerada uma memória histórica. Segundo Rüsen, a superação dessas fronteiras pode se realizar de duas maneiras: uma é utilizar modelos de interpretação que abarquem as relações temporais recíprocas entre passado, presente e futuro, para compreender a própria história de vida e constituir sentido à própria autobiografia; outra maneira se refere ao conteúdo da memória que traz ao presente uma realidade passada, com vistas a uma autointerpretação no presente e à orientação das expectativas futuras. *A rememoração só é especificamente histórica quando constitui uma operação mental da consciência histórica.*

Nas últimas décadas de investigações em educação têm surgido diversos referenciais bibliográficos sobre histórias de vida, autobiografias, diários, entrevistas biográficas, rememorações de lembranças, enquanto instrumentos que possibilitam uma melhor compreensão dos *processos de ensino e aprendizagem constitutivos da identidade*. Os relatos de vida nos apresentam uma visão multidimensional da trajetória de um sujeito, na medida em que nos informa sobre aspectos de sua individualidade, em relação ao contexto das suas condições objetivas de vida, que sempre estão presentes na interpretação subjetiva das experiências práticas. “El estudio de la narrativa, en síntesis, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo.” (MEDRANO; CORTÉS, 2007). Referenciados na hermenêutica histórica de Ricoeur e na psicologia narrativa de Bruner, Medrano e Cortés delimitam como objeto da investigação narrativa em educação: *compreender o modo como determinadas pessoas constroem significado e sentido à sua própria experiência de vida por meio da linguagem*. Nessa perspectiva, autorelato não se

trata somente de recordação do passado, mas de experiência interpretada no presente, autointerpretação constituidora de sentido que reivindica reconhecimento social: *narrar a si mesmo e aos outros projetos pessoais de vida configura uma estratégia identitária*. Uma coisa é a vida vivida, outra é fazer da vida uma história narrada; esse segundo momento exige uma postura e esforço reflexivo para encontrar uma trama, um argumento, enfim, uma constituição de sentido que relacione as diversas experiências em um construto coerente. Conta-se uma história de vida articulando todas as experiências do passado que o sujeito considera relevantes para descrever, justificar e interpretar a situação presente, e assim, orientar-se prospectivamente em relação ao futuro. Ao fazer da vida uma história se confere uma ordem sequencial aos acontecimentos passados de modo a tecer um fio condutor que estabelece relações entre o que o narrador foi no passado, o que é hoje, e que prospectiva ser no futuro: “reconstruir nuestro pasado puede posibilitarnos una mejor construcción de nuestro proyecto de futuro.” (MEDRANO; CÓRTEZ, 2007). É narrando a si mesmo que as pessoas constituem uma identidade ao reconhecerem-se nas histórias que contam; *narrativas de vida configuram uma autointerpretação do sujeito constitutiva da sua identidade*. Narrativas de vida pressupõe, assim, uma situação de comunicação: um locutor enuncia um conjunto de situações concretas da sua própria vida, para um interlocutor em um determinado contexto comunicativo. O que fazem os sujeitos para dar significado e sentido às suas próprias vidas? Como rememoram as experiências do passado, como interpretam o presente, como orientam o futuro? Ao analisar histórias de vida os autores identificaram alguns elementos comuns e recorrentes nesse gênero específico; tais elementos comuns e recorrentes no gênero *história de vida* referenciam em parte a sugestão de roteiro estimulado para a escritura de *narrativas de vida* por parte dos estudantes pesquisados. A narrativa constitui a identidade mediante uma representação de permanência diante das mudanças de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, trata-se de investigar como os sujeitos subjetivam as condições objetivas de suas vidas práticas, apesar de que tais narrativas também remetem ao referente das próprias condições objetivas que condicionam a constituição das subjetividades. Medrano e Córtes apresentam três modelos de contemplação de histórias de vida, que permitirão classificarmos de forma específica a estratégia de investigação narrativa usada nesta pesquisa. O primeiro modelo é a *biografia* que consiste em um relato de uma vida narrado por

outro diferente daquele que relata a própria vida; o segundo modelo é a *autobiografia*, relato enunciado pelo próprio sujeito que narra a sua própria história de vida, sem nenhuma espécie de interlocutor na interpretação das informações; e por fim, o *modelo dialógico* que consiste no trabalho conjunto entre locutor e interlocutor, que colabora na interpretação dos significados e sentidos dos enunciados. Nessa perspectiva, diferenciam-se autobiografias e histórias de vida no que diz respeito a recolha dos dados informativos; nas *histórias de vida*, ocorre uma intervenção do interlocutor que solicita ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência de maneira retrospectiva por meio de registro oral ou escrito. Esse último modelo, *histórias de vida* corresponde ao caso específico da investigação: as *narrativas de vida escolar, acadêmica e profissional*.

Em suma, narrativa de vida trata-se de uma autobiografia escrita, dialógica e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, informações e fatos para delinear o perfil identitário da amostra dos sujeitos escolares em situação de ensino e aprendizagem histórica. As narrativas de vida são interpretações e orientações das experiências de vida de um sujeito histórico na sucessão do tempo, portanto, é uma operação da consciência histórica e pode dinamizar as competências experiência, interpretação e orientação em relação às dimensões temporais de passado, presente e futuro da consciência histórica e da identidade histórica de estudantes de um curso superior da educação profissional, científica e tecnológica.

Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa histórica educacional procurou distinguir, articular e sintetizar os métodos da pesquisa histórica (RÜSEN, 2007b), da didática da história, entendida como *ciência do ensino e aprendizagem histórica* (RÜSEN, 2012), e da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica fundamentada nos pressupostos da *Grounded Theory*. (FLICK, 2004). Os estudantes foram estimulados a escreverem a sua própria narrativa escolar, acadêmica e profissional a partir da seguinte sugestão de roteiro: **título original; apresentação pessoal: nome completo, data e local de nascimento; nome completo, idade, ascendência étnica, escolarização e profissão dos pais; vida escolar: fundamental, médio, técnico, superior e pós-graduação; vida profissional: já trabalhou? Em que trabalha atualmente? Por que e para que você escolheu este curso? Projetos e expectativas profissionais futuras.** Trata-

se de uma autobiografia dialógica, sugestionada e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, fatos e informações para delinear o perfil identitário das amostras dos sujeitos da investigação, em relação às condições objetivas das suas vidas práticas, e reconhecendo os sujeitos, não como meros objetos de uma investigação, mas como protagonistas de suas próprias histórias de vida independente da intervenção interpretativa das *narrativas de vida*.

As fontes narrativas foram solicitadas no início do semestre letivo da disciplina História da Gastronomia, ministrada pelo professor-pesquisador. A turma foi convidada a participar da investigação, foi encaminhado o *Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido*, tomado ciência e assinado por parte dos estudantes que ensejaram participar da pesquisa com vistas à publicação dos resultados da investigação. Foi realizada a operação processual da *crítica*: extração, codificação e categorização dos dados, informações e fatos inferidos das fontes narrativas autobiográficas. E por fim, foi efetivada a operação especificamente histórica, a *interpretação*, ou seja, a formatação historiográfica do perfil identitário de uma turma do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia do IFSC campus Florianópolis Continente por meio de *narrativas escolar, acadêmica e profissional* escritas por estudantes jovens e adultos da educação profissional catarinense.

Perfil identitário de estudantes jovens e adultos do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia do IFSC campus Florianópolis Continente (2017)

As categorias de análise ponto de partida e subsequente categorização dos dados e informações foram inferidas a partir da sugestão de roteiro das narrativas escolar, acadêmica e profissional. A amostra dos sujeitos da pesquisa foi constituída por uma amostra de 29 estudantes: 17 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Em relação ao tópico **título**, verificamos os seguintes títulos originais: *Minha Pequena, Grande vida; Eu; Estudante; A construção das oportunidades que objectivei; Chef florestal; Menino do Rio, perdido na ilha da magia; Minha breve apresentação; No meio do caminho, Narrativa autobiográfica, Autobiografia, Ontem, hoje amanhã, Resumo biográfico, Arte é vida, Escolhas que convergem, Narrativa de vida, Vida escolar, Quem sou? Caminhos, histórico pessoal e expectativas*. Seis (06) estudantes não escreveram um título, conforme sugestão do roteiro. Como é recorrente, podemos observar os três significados possíveis dos significados do termo “história”, relacionados a uma autobiografia dialógica: vida, ciência e narrativa.

Termos relacionados às categorias históricas epistemológicas próprias à ciência da história, tais como, *história, narrativa autobiográfica, biografia, “ontem, hoje, amanhã”*; pronomes pessoais e possessivos que remete à noção de identidade: *minha, eu, quem sou?*; a ideia de processos concretos, tais como, *vida, construção e caminhos*; e por fim, as noções relacionadas a *oportunidades, escolhas e expectativas*.

Em relação ao tópico **nome completo, data e local de nascimento**, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serão garantidos o sigilo, privacidade e confidencialidade dos dados e informações referentes à identificação dos sujeitos participantes da pesquisa. A amostra possui uma média de idade de 23 anos, sendo que o mais velho tinha 38 anos de idade e o mais novo 18 anos. Treze (13) estudantes nasceram em Santa Catarina, sendo que oito (08) em Florianópolis, dois (02) em Jaraguá do Sul, e um (01) cada em Joinville, Chapecó e Ituporanga; quatro (04) nasceram no Rio Grande do Sul, sendo que dois (02) em Porto Alegre e um (01) em Pelotas e Santa Maria cada; três (03) nasceram em Minas Gerais, sendo que cada um nasceu em Lavras, Varginha, Itaúna; dois (02) nasceram em São Paulo, sendo que um nasceu em Campinas e outro em Marília; dois (02) nasceram no Rio de Janeiro, nas cidades do Rio de Janeiro e São Gonçalo; dois nasceram em Mato Grosso do Sul, e por fim, um nasceu no Paraná e outro na Bahia. Como podemos verificar, a maioria dos estudantes possui um perfil geracional de jovens estudantes e é oriunda de Santa Catarina e de Florianópolis, cidade que abriga o instituto e o campus específico, entretanto, é observável que muitos estudantes são provenientes e foram atraídos de outros estados e regiões do país para a realização do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia, com destaque para o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul.

No que diz respeito ao **nome completo, idade, ascendência étnica, escolarização e profissão dos pais**, recorrentemente aparecem dados um pouco pulverizados e parte da amostra não responde, ocultando informações de acordo com as especificidades da sugestão do roteiro. Em relação aos nomes completos dos pais também se manterá a privacidade, anonimato e sigilo, entretanto cabe destacar que somente alguns estudantes escreveram os nomes das mães e dos pais. Em relação à ascendência étnica dos **pais**, doze (12) estudantes não responderam a este tópico; três (03) são de ascendência portuguesa, três (03) alemã, dois (02) “brasileiro”, dois (02) “negro africano” e dois (02) “branco

caucasiano”. Quanto à escolarização, dezessete (17) não responderam a essa questão, quatro têm ensino médio, dois (02) técnicos, em segurança e informática, e dois (02) pressupõe-se com curso superior em contabilidade e administração. Em relação à profissão, doze (12) estudantes não responderam ao quesito, quatro (04) relataram que seus pais são aposentados, dois (02) caminhoneiros, além de engenheiro, empresário, funcionário público, gerente, bancário, vigilante, técnico, músico e trabalhador da telefonia. Em relação à ascendência étnica das **mães**, onze (11) não responderam, três (03) têm descendência alemã, três (03) portuguesa, três (03) espanhola, duas (02) italiana, duas (02) indígena, em uma (01) síria-libanesa e uruguaia cada. Quanto à escolaridade, quatorze (14) não responderam; quatro (04) fizeram o ensino médio, duas (02) cursaram administração e duas (02) contabilidade; duas (02) tem ensino fundamental, além de referências à química, curso técnico e doutorado. Em relação à profissão das mães, doze (12) não responderam; quatro (04) são aposentadas, duas (02) professora e duas (02) “do lar”, além de jornalista, magistrada, empresária, publicitária, contadora, administradora, costureira, cozinheira e faxineira. Trata-se de famílias nucleares constituídas por ascendências étnicas típicas do processo de colonização e imigração características das regiões sul e sudeste, com destaque para as descendências portuguesa, africana, indígena, italiana e alemã. Em relação à escolarização e profissão dos pais, podemos constatar que se referem a famílias de classe trabalhadora, classe média assalariada e profissional liberal, resultantes de correspondentes processos de escolarização, formação técnica e inserção profissional.

No que se refere à categoria **vida escolar e acadêmica**, nove (09) não responderam sobre o ensino fundamental, oito (08) fizeram em escola pública e cinco (05) em escola particular; três (03) não responderam sobre o ensino médio, quatorze (14) cursaram em escola pública, nove (09) em particular e oito (08) fizeram curso técnico. Em relação ao curso superior, três já cursaram Nutrição, além de outros cursos tais como Administração, Fisioterapia, Engenharia, Moda, Odontologia, Psicologia, Arquitetura, Geologia, Direito, Publicidade e Economia. Trata-se de uma amostra de sujeitos que estão cursando um curso superior de tecnologia e que, portanto, possuem o pré-requisito de terem cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas; entretanto, cabe destacar que um número significativo dos sujeitos já realizaram outros cursos superiores com

maior e menor afinidade com o curso escolhido na área da gastronomia, o que pode representar uma mudança de área em busca de realização ou uma perspectiva de complementaridade e conciliação profissional. No que diz respeito à **vida profissional**, cinco (05) não responderam ao tópico e outros cinco (05) nunca trabalharam; oito (08) fizeram estágio, quatro (04) trabalharam na cozinha, quatro (04) em restaurante, três (03) vendedor, dois (02) garçom, dois (02) auxiliar administrativo, dois (02) professor, dois (02) negócio próprio, dois (02) confeitaria, (02) auxiliar de cabelereira, além de arquitetura, advocacia, recepcionista, eventos, gráfica, indústria, festas, publicidade, ator, modelo, músico e *call center*. Onze (11) não responderam se trabalham atualmente; quatro (04) trabalham em cozinha, quatro (04) relataram que não trabalham, só estudam; duas (02) são nutricionistas, além de chef de cozinha, chef confeitoiro, restaurante, cafeteria, sorveteria, adega, auxiliar administrativo, arquitetura, advocacia, doces, fábrica de massas e um desempregado procurando emprego na área. A maioria da amostra já teve experiência profissional em diversas áreas e algumas relacionadas à sua formação acadêmica primeira; percebe-se uma tendência em direção a querer trabalhar com atividades relacionadas à área da gastronomia.

No tópico **por que e para que escolheu o curso**, oito (08) justificaram a escolha porque “gosta de cozinhar”, sete (07) por influência e incentivo da família, cinco (05) porque a gastronomia se faz presente desde a infância, quatro (04) manifestaram a intenção de se tornar-se um “grande cozinheiro”, quatro (04) apontaram a oportunidade de cursar o IFSC, três (03) desejam “aprender” e “aperfeiçoar”, três (03) expressaram a mudança de área, dois (02) porque passaram no ENEM, além de buscar formação complementar e conciliar áreas. Como tende a se confundir com o *por que*, sete (07) não responderam *para que* da finalidade do curso; seis pretendem trabalhar na área da gastronomia, três (03) apontaram as possibilidades abertas pelo curso, três (03) ensinam a mudança de área, além da possibilidade de novos horizontes e oportunidades, ministrar cursos ou não ter planos. Grosso modo, os sujeitos justificam a escolha do curso pela afinidade e identificação com a “cozinha”, com a finalidade última de trabalharem efetivamente na área da gastronomia o que demonstra coerência com o percurso formativo escolhido.

E para finalizar a apresentação dos dados, fatos e informações inferidas das fontes narrativas, o tópico prognóstico dos **projetos e expectativas profissionais**

futuras, nos remete à constituição de sentido da orientação dos horizontes de expectativa: nove (09) não responderam ao tópico, sete (07) manifestaram não ter planos, não sabe ou não se preocupa; seis (06) desejam realizar intercâmbio, conhecer culturas, viajar para o exterior; cinco (05) expressaram o projeto de possuir “negócio próprio”; quatro (04) relataram a intencionalidade de trabalhar na área da panificação e confeitaria, além de perspectivas na área acadêmica, fazer especialização, aprender, aprimorar, gerenciar, conciliar, prestar consultoria, ministrar cursos, e por fim, tornar-se um “grande chef”. Cabe destacar que mais da metade da amostra não respondeu, não sabe ou não tem planos e pretende viajar; apenas um terço manifestou projeto de trabalhar na área, montar negócio próprio e tornar-se uma referência na gastronomia.

Funções de orientação

Resultados parciais apresentados em mais esta pesquisa empírica corroboram as hipóteses, pressupostos e premissas desta investigação em ensino e aprendizagem histórica que se circunscreve na linha de investigação *Educação Histórica na EPT* que pesquisa a consciência histórica dos sujeitos e a cultura histórica dos artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica na educação profissional tecnológica. A finalidade última permanece a constituição, formação e progressão da competência narrativa da consciência histórica enraizada na vida prática, escolar e profissional que articula a experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro. *Narrativas escolar, acadêmica e profissional*, constituem fontes históricas para a formatação e interpretação dos perfis identitários da amostra dos sujeitos da pesquisa em educação histórica na educação profissional tecnológica, no caso, estudantes jovens e adultos de um curso superior Tecnologia em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina em 2017. Narrativas escolar, acadêmica e profissional configuram um ponto de partida significativo para o desenvolvimento de ideias prévias e noções gerais sobre a Ciência da História e das disciplinas específicas a serem ministradas, em específico, História da Gastronomia. A escritura, leitura e oralização de narrativas de vida escolar, acadêmica e profissional, mobilizam os processos de ensino e aprendizagem histórica e a subjacente formação da competência narrativa da consciência histórica e da identidade histórica de estudantes jovens e adultos da educação profissional tecnológica. Narrativa de vida trata-se de uma autobiografia

sugestionada, roteirizada e dialógica, cuja finalidade é fornecer e extrair dados, informações e fatos para configurar o perfil identitário das amostras de sujeitos da investigação em educação histórica.

O **título** de uma narrativa de vida é como um nome próprio: constitui o cartão de apresentação e a porta de entrada para se conhecer a identidade histórica de um sujeito da investigação. Pesquisas empíricas qualitativas de narrativas de vida comprovam que, recorrentemente, os títulos remetem aos três significados estruturantes do conceito de “história”: *vida, ciência e narrativa*. Os títulos originais escritos pelos estudantes expressaram ideias de processos concretos de vida; reportaram às categorias históricas epistemológicas da ciência de referência da história em uma perspectiva temporal de passado, presente e futuro; e por fim, remeteram à noção de identidade por meio do uso de pronomes pessoais e possessivos em perspectiva às *oportunidades, escolhas e expectativas* enunciadas pelos jovens estudantes da pesquisa. O **nome, data e local de nascimento**, relacionam o nome próprio do sujeito da investigação, ainda que mantido o sigilo e privacidade, ao título original de sua narrativa de vida, ao mesmo tempo em que o situa no tempo e localiza no espaço, traçando o perfil geracional e espacial da amostra dos sujeitos. No caso da atual investigação, uma amostra de vinte e nove (29) estudantes jovens e adultos de um curso superior da educação profissional tecnológica catarinense. O tópico **nome completo, idade, ascendência étnica, escolarização e profissão dos pais**, apesar de recorrentemente não ser respondido ou apresentar dados pulverizados, remete à família nuclear de origem do sujeito da investigação e suas condições sociais, econômicas e culturais relacionadas à ascendência étnica, formação escolarizada e vida profissional dos pais. No caso, trata-se de uma amostra de sujeitos oriunda de famílias nucleares constituídas por ascendências étnicas típicas do processo de colonização e imigração característico das regiões sul, sudeste e centro-oeste, com destaque para as descendências portuguesa, africana, indígena, italiana e alemã; trata-se recorrentemente de famílias de classe trabalhadora e classe média assalariada.

A **vida escolar, acadêmica e profissional** dos estudantes nos permite constatar os níveis de escolarização formal, seja na educação pública ou privada, e a correspondente inserção na vida prática profissional. Trata-se de uma amostra de sujeitos que estão cursando um curso superior de tecnologia o que pressupõe um percurso formativo no ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas;

um número significativo dos sujeitos já realizaram outros cursos superiores com maior e menor afinidade com o curso escolhido na área da gastronomia, o que sinaliza perspectivas de mudança e conciliação de interesses em direção à área da gastronomia e atividades afins. No tópico **por que e para que escolheu o curso**, os sujeitos da pesquisa argumentam as justificativas, motivos e causas da escolha e apontam para as finalidades, intencionalidades e expectativas projetadas. No caso específico, os estudantes justificaram a escolha do curso pela influência, incentivo e identificação com a “cozinha”, com a finalidade última de trabalharem efetivamente na área da gastronomia em suas diferentes possibilidades. E para finalizar **projetos e expectativas profissionais futuras**, nos remete à constituição de sentido da orientação dos horizontes de expectativa da consciência histórica. A maioria da amostra não explicitou de forma clara as suas perspectivas futuras, entretanto, parte significativa demonstrou a vontade de trabalhar efetivamente na área da gastronomia, montar o seu negócio próprio e quiçá tornar-se um grande chef cozinheiro.

Cada turma de estudantes jovens e adultos em que o professor-pesquisador se encontra em uma situação de ensino e aprendizagem histórica, constitui um caso e uma situação de um perfil identitário particular, específico e único que pode constituir um ponto de partida significativo para perspectivas metodológicas de ensino e princípios epistemológicos de aprendizagem abrangentes para a formação escolarizada da competência narrativa da consciência histórica e da identidade escolar, acadêmica e profissional de estudantes jovens e adultos da educação profissional tecnológica.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e aprendizagem histórica**: perspectivas a partir da canção popular. Curitiba, 2013. 500 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. Narrativa escolar, acadêmica e profissional: perfil identitário de estudantes-professores de uma turma do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFSC (2017). In: **Anais** do III Seminário Internacional História do Tempo Presente. Anais... Florianópolis, UDESC, 2017. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/674>. Acesso em 19/03/2018.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MEDRANO, C. (coord.). **Las historias de vida**: Implicações educativas. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Que es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Kaulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Acesso em 27 de mai. 2011, disponível em: http://www.culturahistorica.es/rusen/cultura_historica.pdf

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org.) SCHMIDT, M. A., BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A., BARCA, I. (org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijui, 2009.

ANO ÁRABE

*Luzilete Falavinha Ramos- Escola Municipal C.E.I. Issa Nacli (SME)
luzifal@yahoo.com.br*

*Lisiane Fernandes da Silveira- Escola Municipal C.E.I. Issa Nacli (SME)
lisifernandes@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho tem por finalidade apresentar o projeto de caráter interdisciplinar e transdisciplinar desenvolvido no ano de 2016, na Escola Municipal Centro de Educação Integral Issa Nacli, por ocasião dos 40 anos de fundação da instituição. O objetivo foi promover, a partir do estudo da biografia do patrono (imigrante sírio), ações pedagógicas e lúdicas que favorecessem o estudo da cultura árabe de modo a desmistificar estereótipos e ampliar o conhecimento da contribuição dessa etnia para a formação da cultura brasileira. Para isso foi adotada a modalidade de análise de conteúdo considerando bibliografias de diferentes conhecimentos em consonância como ensino de História, desenvolvendo assim, referencial teórico sobre a importância de discussões relacionadas ao universo dos refugiados, mais especificamente os sírios e a cultura árabe. Portanto, o projeto que envolveu todos os profissionais da instituição, teve um começo, um meio e um fim, cumprindo um ciclo, tornando a aprendizagem mais significativa para os estudantes e favorecendo o papel do professor pesquisador.

Palavras-chave: Interdisciplinariedade. Transdisciplinariedade. Cultura Árabe. Crianças. Refugiados.

Introdução

No mês de março de 2016, o Centro de Educação Integral Issa Nacli, completou 40 anos de fundação. Para melhor celebrar esta data de forma a torná-la significativa para a comunidade escolar e do seu entorno, elaborou-se o projeto denominado Ano Árabe, reunindo o pedagógico e o lúdico para apresentação e ampliação do conhecimento dos estudantes sobre a cultura árabe.

Sem perder o foco pedagógico, o projeto quis resgatar a origem e cultura do patrono da escola, Issa Nacli, que chegou ao Brasil em 1926, vindo da Síria, em um contexto muito parecido com o que se tem visto na mídia nos dias atuais. Na década de 1920, aproximadamente 58.000 imigrantes árabes já haviam entrado no Brasil e trazido consigo sua cultura, que aos poucos, foi sendo incorporada na sociedade brasileira, contribuindo significativamente para a construção de uma cultura plural e diversificada.

Portanto, o trabalho com o Ano Árabe vinculou as práticas pedagógicas da escola ao estudo da cultura árabe, partindo da história do patrono e chegando à

atualidade do processo migratório árabe. Nele esteve contido o estudo desta cultura em sua totalidade (cultura, religião, comportamento social, alimentação, música, literatura, usos e costumes), bem como sua influência na formação da cultura brasileira. Nesse contexto, foram desenvolvidas atividades cotidianas vinculadas aos componentes curriculares e estabelecidas parcerias que promoveram atividades extracurriculares vinculadas ao tema.

Partindo da ideia contida nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) de que a educação é um processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida, é que se avaliou este projeto como uma possibilidade de levar o aluno a conhecer o diferente presente no seu cotidiano, o autoconhecimento e a construção de novos e diferentes saberes.

Dados históricos apontam para a chegada dos primeiros imigrantes árabes na época do descobrimento, o que significa dizer que juntamente com os indígenas, africanos, portugueses e demais imigrantes, os árabes também contribuíram significativamente na formação da sociedade e da cultura brasileira. Sua influência pode ser notada na culinária, na música, no vestuário, na língua, na arquitetura, na economia, entre outros. Nesse contexto se fez necessário propiciar aos alunos o conhecimento da cultura árabe que, além de ser a etnia do patrono da escola (Issa Nacli), tem estado em evidência na mídia dados aos conflitos religiosos, sociais e políticos.

Muito provavelmente, os primeiros árabes chegaram ao Brasil na época do descobrimento. Segundo ZAIDAN (2010) durante os anos 711 a 714 toda a Península Ibérica estava sob o domínio árabe, resultando numa presença de quase oitocentos anos na Espanha e quatrocentos anos em Portugal.

O colonizador português também trouxe para cá costumes árabes presentes em Portugal muitos dos quais até hoje fazem parte da cultura popular brasileira. A cozinha árabe se faz presente nos doces feitos com ovos, açúcar e farinha de trigo. O cuscuz e o arroz-doce também são de origem árabe. Na música, um canto típico do folclore nordestino – o aboio – apresenta entonações que se aproximam dos cantos religiosos do povo árabe. (ROSA, 2004, p. 15)

Dom Pedro II foi um grande apreciador da cultura árabe, por isso deu permissão para que esse povo imigrasse para o Brasil em uma época em que tal prática não era legalizada.

Na transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808), a família real veio acompanhada de frei Antonio Abrantes, profundo arabista português que dava aulas de árabe na Ordem Terceira da Penitência e deixava em seu lugar o Frei João de Souza. A atmosfera cultural desenvolvida dentro dessas perspectivas por certo preparava o ambiente para o jovem príncipe, que posteriormente viria a ser o imperador Dom Pedro II. Ele tornou-se um profundo conhecedor da história egípcia e um apaixonado pela cultura árabe. (...) Dom Pedro II foi o primeiro intelectual brasileiro que manifestou admiração pela civilização árabe. (ZAIDAN, 2010, p. 116)

Com a abolição da escravidão, o Brasil passou a incentivar a imigração de povos europeus e asiáticos para o trabalho nas lavouras e indústrias, mas foi na segunda metade do século XIX que a imigração árabe teve seu ápice em direção ao Brasil e aos Estados Unidos. Desde então essa etnia tem estabelecido residência no país e contribuído de forma significativa para a construção da sociedade brasileira. Sua influência é perceptível em várias áreas como: alimentação, dança, músicas, literatura, costumes e, até mesmo, na língua.

Apesar de todas essas diferenças e dificuldades, esses imigrantes que não tinham alto grau de estudos, não deixaram de educar e influenciar a cultura de seus descendentes brasileiros, pois traziam com eles costumes e tradições milenares. Tanto estes como os imigrantes letrados não economizaram esforços no sentido de educar seus filhos. O imigrante árabe é conhecido como ser cuidadosos na questão financeira, mas quando se trata do ensino dos filhos, tinham uma grande generosidade, dando assim à nova pátria uma geração de jovens cientistas, letrados e cultos, disposta a trabalhar e produzir, participando ativamente na construção progressista de sua nova pátria, em especial na influência cultural e literária oriental na cultura brasileira. (ZAIDAN, 2010, p.127)

Com a atual crise na Síria dados ao conflito interno, o Brasil recebeu de 2011 até agosto de 2016, aproximadamente 2.077 sírios, sendo estes o maior número de refugiados reconhecidos no Brasil, ultrapassando os refugiados angolanos e congoleses. Segundo fontes ouvidas pela BBC Brasil no Ministério das Relações Exteriores, o número de vistos concedidos por mês a cidadãos sírios em apenas uma das embaixadas brasileiras no Oriente Médio é hoje quatro vezes maior do que antes do início da crise, em 2011.

1 Estratégias

Para dar conta de todos estes aspectos históricos e culturais da etnia árabe, foi preciso envolver todos os professores da escola juntamente com a equipe pedagógico-administrativa levando-os a perceberem a importância de um trabalho com caráter interdisciplinar e transdisciplinar⁶⁴. Primeiramente foram estabelecidos temas disparadores para cada uma das áreas do conhecimento visando facilitar o ponto de partida para pesquisa, produção de material e elaboração das aulas por parte de cada professor. Desta forma os temas ficaram divididos da seguinte maneira:

Educação Infantil, 1º e 2º anos	Brinquedos e Brincadeiras árabes
3º ano	Literatura árabe
4º e 5º anos	Personalidades, usos e costumes árabes.
Artes	Arte árabe (artistas árabes no Brasil, o árabe representado na arte brasileira, tapeçaria, arabescos, pinturas corporais, entre outros)
Ensino Religioso	Cristianismo Ortodoxo, Islamismo (espaços sagrados, alteridade, símbolos sagrados, tradição religiosa, textos sagrados, ritos e rituais, ethos).
Educação Física	Danças árabes
Ciências	Contribuição árabe no mundo científico
Ações Escola	Feira do Conhecimento sobre a temática árabe (2º semestre); Festa Comemorativa com elementos da culinária árabe para reunir antigos professores e funcionários da escola.
Português	Influência da língua árabe no vocabulário brasileiro; Provérbios árabes
Matemática	Trabalho com gráficos sobre imigração, a produção de petróleo no Oriente Médio; a origem e o uso do ábaco.
História	A chegada e influência dos imigrantes árabes na construção da sociedade brasileira; As características das composições familiares árabes de acordo com a região e religião; A questão da mulher, da criança e do idoso na cultura árabe;
Geografia	Trabalho com mapas (países que compõem o chamado “Mundo Árabe”, continentes, estados, cidades, conceito de limites e fronteiras, localização, rotas)

Figura 1 Tabela de ações previstas para cada área do conhecimento. Fonte: Projeto de Educação em Direitos Humanos do C.E.I. Issa Nacli/2016.

⁶⁴ Interdisciplinaridade é a interação recíproca entre as disciplinas, gerando troca de resultados, dados, informações e métodos. (CARDONA, 2010) Enquanto transdisciplinaridade é aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além de qualquer disciplina, tendo como objetivo a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do alto Uruguai, v. 12, nº25, jan/jun.2017)

Em seguida, cada profissional dentro da sua área criou ações e planejou propostas de ensino, pesquisa e trabalho partindo do estudo da biografia do patrono Issa Nacli. Possibilitou a análise do contexto sírio na época da imigração da família Nacli (1926) e na atualidade (2016), contemplando os critérios contidos no Projeto de Educação em Direitos Humanos vigente em todas as escolas de Curitiba e sem perder o foco nos conteúdos curriculares de cada disciplina.

Isto significa dizer que, em consonância com o projeto de Educação em Direitos Humanos e demais componentes curriculares, o Ano Árabe visou, partindo do estudo da biografia do patrono da escola, ampliar o olhar dos alunos para questões de racismo, preconceito, gênero, migrações, entre outros, favorecendo a desmistificação de estereótipos atribuídos ao povo árabe, ao mesmo tempo em que contemplou os conteúdos da grade curricular de cada disciplina.

A escola precisa estar sintonizada com a complexidade da sociedade, interconectada com os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, étnico-raciais e históricos. Movimentos que devem se tornar objeto de estudo, para que os estudantes possam desenvolver habilidades, conhecimentos e competências que lhes deem subsídios para serem cada vez mais capazes de analisar, refletir e atuar em face da realidade em que vivem, para que não somente possam descrever o mundo que os rodeia, mas sim transformá-lo no sentido de uma configuração mais justa e respeitosa dos ciclos da vida de todas as espécies e gerações. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2006, p.18)

Ao mesmo tempo em que elementos da cultura árabe estão fundidos na cultura brasileira e fazem parte do cotidiano, peculiaridades dessa cultura a distanciam e a tornam singular. Por isso, proporcionar o estudo da cultura árabe em sua profundidade pode favorecer a compreensão do diferente e da diversidade que a rege e levar os alunos a construir e ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

Os indianos, os ciganos e os árabes, personagens dos exemplos que comentamos, são povos cujas culturas há muito tempo despertam interesse em variados âmbitos do conhecimento, como na ciência, na arquitetura, na moda, na religião, na literatura, entre outras características típicas que estão no imaginário de quem não pertence a elas. (...) Poderíamos ter citado exemplos de nossa própria cultura, já que possuímos uma diversidade imensa de hábitos e costumes, mas, às vezes, é salutar pensar um pouco sobre o que nos é estranho e distante, é um bom convite à reflexão sobre nós mesmos. (FREITAS, 2012, p. 20-21)

Uma vez, concluída a elaboração do projeto e das ações a serem realizadas, passou-se então para a execução que contou também com parcerias externas à

escola. O que enriqueceu ainda mais o projeto e favoreceu a proximidade dos alunos com o tema trabalhado. Já no início do projeto foi estabelecida uma parceria com a Gerência de Faróis da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que na semana do aniversário da escola (29/03) e também semana em que se comemora a imigração árabe (25/03), promoveu a contação de histórias árabes para os alunos da educação infantil, 1º, 2º e 3º anos; oficina de escrita árabe com os 5º anos e palestra sobre usos e costumes árabes para os alunos dos 4º anos. Também por ocasião do aniversário da escola, a instituição promoveu um jantar para professores e funcionários no restaurante Velho Oriente. Do sinal que marca a passagem de uma aula para a outra até a decoração da escola, tudo remeteu a cultura árabe, procurando criar uma inserção de toda a comunidade escolar na temática.

Outra parceria importante foi a estabelecida com a Igreja Ortodoxa Antioquina São Jorge, na pessoa do pároco responsável Padre Samman Nasry. Esta parceria permitiu às crianças do primeiro ano conhecer histórias reais de refugiados que chegaram à Curitiba na atualidade. O próprio padre esteve na escola relatando sua própria história, como refugiado que é e falou com os alunos sobre a importância do acolhimento desses refugiados. Explicou sobre a dificuldade de adaptação com a língua, a procura por trabalho, a adaptação em outro país, algumas vezes, a dificuldade de estar longe da família ou porque se espalharam por lugares diferentes, ou porque morreram vítimas do conflito. Os alunos dos 1º anos trocaram correspondências com crianças sírias refugiadas tendo o padre Samman como intermediário para entrega e recebimento das cartas. No final do ano, professoras da escola organizaram uma coleta de material escolar, brinquedos, roupas e latas de leite em pó para serem entregues às crianças refugiadas sírias que são acolhidas em Curitiba pela Igreja Ortodoxa Antioquina São Jorge.



Figura 2 Padre Samman Nasry com crianças dos 1º anos, em visita a escola. Fonte: Arquivo da escola C.E.I. Issa Nacli



Figura 3Evento de entrega de presentes de natal para crianças sírias refugiadas. Fonte: Arquivo pessoal Padre Samaan Nasry.

Cabe aqui, o destacar que um recorte deste projeto, mais especificamente, o trabalho desenvolvido dentro do projeto com os estudantes dos 1º e 2º anos foi inscrito no Prêmio Professores do Brasil 10ª edição uma iniciativa do Ministério da Educação e instituições parceiras, e premiado como destaque estadual na categoria Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Ciclo de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos. Este recorte consistiu no trabalho específico sobre crianças refugiadas sírias e a origem dos conflitos que provocam a migração. Dentro desta perspectiva trabalhou-se com o conceito de refugiados, a leitura e interpretação⁶⁵ do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Direitos das Crianças, os direitos das Crianças Muçulmanas, além de outros elementos mais específicos do processo de alfabetização como livros de literatura infantil que tratam sobre imigrantes, poemas árabes e origem e construção do ábaco. A escolha do gênero textual poema pelas professoras dos 2º anos aconteceu porque, além de estar contemplado na grade curricular da turma como conteúdo de Língua Portuguesa, este gênero é uma das maiores produções literárias do povo árabe.

“Os árabes, entre todos os povos do mundo, foram os que mais amaram e versificaram a poesia. Para esse povo, a poesia é o espelho da vida das pessoas. (...) Os árabes produziram sozinhos mais poesias que todos os demais povos do mundo juntos, sendo tão grande o seu afeto por elas que muitas vezes redigiram, em versos, livros de teologia, filosofia, matemática, álgebra, gramática, contos lendários, astronomia para citar alguns. (...) A poesia árabe também servia como fonte histórica, pois os beduínos registravam os acontecimentos da vida cotidiana (batalhas, vitórias, derrotas e outros feitos) em seus versos.”(ZAIDAN, 2010, p.37)

⁶⁵ Dentro de uma perspectiva hermenêutica, ao estabelecer o processo interpretativo, o indivíduo leva em consideração o elemento histórico do objeto e isso significa a tomada de consciência que o leva à construção da compreensão de algo. (Costa e Camargo, 2017)



Figura 4 Página do Prêmio professores do Brasil contendo relação dos premiados por categoria. Fonte: premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br

Os estudantes da Educação Infantil tiveram atividades desenvolvidas na área da identidade étnica trabalhando com o vestuário árabe em suas muitas variações, enquanto os estudantes dos 3º anos desenvolveram uma pesquisa sobre a origem do pão que resultou em uma sequência didática⁶⁶ sobre o pão sírio e seus complementos, trazendo para o cotidiano da sala de aula a importância nutricional deste alimento.

As turmas que compõem o ciclo II, respectivamente 4º e 5º anos trouxeram para seu cotidiano em sala de aula a literatura árabe através de lendas, contos e provérbios e discutiram a questão da mulher nesta cultura, compreendendo o papel da heroína nas histórias e apontando diferenças entre princesas presentes nas narrativas orientais e ocidentais. As turmas de Classe especial e Sala de Recursos trabalharam respectivamente com a lenda do Hibisco e acessórios da indumentária árabe.

⁶⁶ Termo utilizado na área educacional que caracteriza o conjunto de atividades planejadas e interligadas para o ensino de um conteúdo. Ela pode ser elaborada em etapas, organizadas de acordo com o objetivo que o professor pretende alcançar durante o ano letivo escolar para a aprendizagem dos seus alunos e tornar mais eficiente este processo. (www.significados.com.br/sequencia-didatica/)

Por se tratar de uma escola integral, aproximadamente 50% dos alunos permanecem na escola por um período de nove horas, sendo oito horas em atividades pedagógicas e uma hora para o almoço. Por este motivo as oficinas que acontecem no contraturno também estiveram envolvidas no projeto Ano Árabe reforçando o caráter transdisciplinar do trabalho. Cada oficina elaborou pesquisa e desenvolveu atividades de acordo com o seu eixo educativo, ficando as atividades divididas conforme tabela abaixo:

OFICINA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
Práticas Artísticas	Arabescos e Lendas Árabes
Educação Ambiental	Biodiversidade Síria
Ciência e Tecnologia	Histórico da tecnologia utilizada ao longo dos 40 anos da escola
Acompanhamento (Língua Portuguesa)	Palavras de origem árabe, Histórias das 1001 noites
Acompanhamento Pedagógico (Matemática)	Origem e utilização do Ábaco, calendário lunar

Figura 5 Tabela de atividades realizadas nas oficinas do contraturno. Fonte: relatório de atividades do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

O ponto alto do projeto foi a Feira do Conhecimento realizada na escola, ao final do projeto. Este evento reuniu professores, ex-professores, alunos, ex- alunos, funcionários, ex-funcionários e demais pessoas da comunidade local para celebrar o aniversário de fundação da escola. Neste dia foram feitas exposições dos trabalhos realizados e a comunidade local pode apreciar, conhecer e interagir com as atividades expostas e propostas.

2 Considerações Finais

Desta forma, diante do contexto de aprendizagem que se formou com o desenvolvimento deste projeto no período de um ano letivo (2016), os resultados obtidos foram inúmeros. Há que se destacar os pontos mais enfatizados pelos professores no processo de avaliação do projeto. Em primeiro lugar a importância de se estabelecer parcerias com outros setores. No caso deste projeto, as parcerias estabelecidas favoreceram a discussão a cerca dos refugiados sírios residentes em

Curitiba, possibilitaram um contato mais próximo dos estudantes com pessoas da etnia árabe bem como com a cultura deste povo, promoveu a análise sobre causas e consequências dos processos migratórios e propiciou a desmistificação do estereótipo atribuído ao povo árabe através do estudo dos conceitos relacionados ao preconceito, ao racismo, à diversidade chegando o mais próximo do que BAIBICHI (2012) chama de pedagogia do antipreconceito.

“Para tanto, considerou, por meio da pedagogia do antipreconceito, fundamentada, sobretudo no pensamento de Adorno, de Horkheimer e de Marcuse, é possível promover interdisciplinaridade que aproxime razão de afeto e que denuncie negação do preconceito. (...) pedagogia do antipreconceito, cuja finalidade é a formação de sujeitos conscientes das limitações da ciência e do uso da tecnologia para impedir a barbárie. A bandeira é a do combate à intolerância e às violências e o instrumento principal é a imaginação.” (BAIBICHI, 2012, p.35)

Em segundo lugar a resistência inicial de alguns profissionais em se envolverem com projeto por julgarem a temática distante da realidade escolar. O que pareceu num primeiro momento um empecilho para o êxito do projeto foi sendo pouco a pouco amenizado na medida em que o tema foi sendo absorvido no cotidiano escolar. No momento em que professores de diferentes áreas iniciaram a pesquisa e a troca de informações e que os alunos, transitando pelas disciplinas e oficinas traziam questionamentos e outras informações a cerca do objeto de estudo.

“Um grau de integração, com claro foco sobre História parece ser o modo mais econômico, em um currículo pleno, para permitir às crianças se tornarem graduais em uma época. Isto também demonstra que a história envolve a história do pensamento em todas as disciplinas e em todos os aspectos da sociedade, e pode, por sua vez, dar um propósito para ter experimento em ciência e cálculo em matemática.” (COOPER, 2012, p.257)

Seguido a isso vem a constatação mais relevante do projeto, onde os professores envolvidos puderam verificar o quanto o processo de ensino-aprendizagem se tornou eficaz, dado ao interesse dos alunos pelo tema. Isso serviu para a verificação de que é possível trabalhar qualquer temática desde que com as devidas adaptações e considerações. Elencar temas que sejam pertinentes fazendo uso da sensibilidade e do olhar pedagógico para adaptá-los às idades, às realidades e níveis de aprendizagem de cada turma, propicia em maior, ou menor grau, a construção de uma consciência histórica.

Referências

BAIBICH, Tania Maria. **Preconceito e Escola**: vocabulário de Conceitos e Palavras-Chave. Curitiba:UNIJUI, 2012.

CAMARGO, Leonardo Nunes; Costa, Leandro. **Filosofia Hermenêutica**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Traduzido por Riata de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

FARAH, Paulo Daniel. **ABC do Mundo Árabe**. São Paulo: Edições SM, 2006.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças**. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

JÖRN RÜSEN e o ensino de história/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba:Ed. UFPR, 2010.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (orgs). **Educação em Direitos Humanos e Diversidade**: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: UFAL, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. V.3. Curitiba: 2006.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Etnias e Culturas**. São Paulo: Moderna, 2004.

TRUZZI, Oswaldo. Verde, amarelo, azul e mouro. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 4, nº 46, p.18-21, 2009.

ZAIDAN, Assaad. **Letras e Histórias**: mil palavras árabes na língua portuguesa. São Paulo: Escrituras, 2010.

Disponível em

<https://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/383_1.pdf> Acesso em 15/01/2019

Disponível em< <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/resultado/pr>> Acesso em 29/01/2019

Disponível em www.significados.com.br/sequencia-didatica Acesso em 15/01/2019.

Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645/>> Acesso em 15/01/2019

APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS DE ESTUDANTES: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UM PROJETO DE PESQUISA

*Daniele Sikora Kmieciak - UFPR⁶⁷
danysikora@yahoo.com.br*

*Ana Claudia Urban – UFPR/LAPEDUH⁶⁸
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: Este texto apresenta as experiências investigativas advindas da prática docente do pesquisador, bem como, algumas reflexões teórico-metodológicas realizadas dentro de um projeto de pesquisa qualitativa, que tem por finalidade investigar a Aprendizagem Histórica de jovens estudantes do Ensino Médio. Indicam-se brevemente, os pressupostos do campo da Educação Histórica (RÜSEN; SCHMIDT; LEE; BARCA) e os procedimentos da pesquisa-ação (TRIPP) sob os quais, se ancoram esta pesquisa. Buscando contribuir com as reflexões acerca dos elementos observados nas narrativas históricas realizadas na forma de desenho, se apresentam dados relativos a estudos exploratórios de ordem bibliográfica e prática, apontam-se os conceitos de narrativas históricas (RÜSEN; SCHMIDT; GEVAERD) e consciência histórica (RÜSEN), aos quais, em vista dos sujeitos da pesquisa, somam-se os conceitos de cultura juvenil (SNYDERS; DUBET e MARTUCCELLI; MARGULIS e URRESTI) e subjetividade.

Palavras-chave: Educação Histórica. Aprendizagem Histórica. Narrativas Históricas. Cultura Juvenil. Subjetividade.

Introdução

Um problema ou intenção de pesquisa, ganha consistência e refinamento à medida que se ancora em um campo teórico-metodológico capaz de oferecer elementos que dialoguem com o objeto da investigação. Neste sentido, este texto se propõe a apresentar algumas reflexões que, neste estágio da pesquisa, se mostram pertinentes à investigação do ensino e aprendizagem em aulas de História.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa tem por objeto a Aprendizagem Histórica de jovens estudantes, o espaço de investigação assenta-se no estudante, na escola e nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre os professores e seus estudantes e principalmente, na relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento histórico, alinhando-se assim com as ideias

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Professora de História da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

⁶⁸ Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação/UFPR. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

defendidas por Schmidt e Cainelli (2012). Isso explica a natureza qualitativa da pesquisa e sua classificação como uma pesquisa-ação, pois como considera Tripp (2005), trata-se do planejamento e implementação de uma mudança na prática e justifica a opção pelo campo teórico da Educação Histórica, que tem centrado suas investigações nos processos de formação da consciência histórica dos sujeitos do espaço escolar.

Os pressupostos da Educação Histórica e da consciência histórica.

A Educação Histórica é um campo teórico que encontra suas raízes nos anos 1960 na Inglaterra e 1970 na Alemanha e que vem consolidando seu percurso investigativo acerca da aprendizagem histórica em diversos países. No Brasil, a Educação Histórica apareceu no início deste século, inicialmente bastante vinculado à perspectiva anglo-saxônica cujos estudos centram-se no pensamento histórico e posteriormente, estabelecendo aproximação com a perspectiva alemã, que se ancora na consciência história e na teoria defendida por Jörn Rüsen. (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

A consciência histórica foi definida por Rüsen (2014) como categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica, pois se trata de uma atividade mental necessária à interpretação do passado, compreensão do presente e perspectivação de futuro. Assim, a consciência histórica produz uma orientação temporal que permite aos sujeitos, orientar a própria vida e guiar a ação através da mediação da memória histórica.

Para desempenhar a função de orientação, a consciência histórica assume a forma linguística da narrativa, composta por três elementos que juntos, constituem uma narrativa histórica: conteúdo, forma e função. O conteúdo representa à experiência histórica (passado), a forma se refere à interpretação histórica (presente) e a função se define pela competência para a orientação, ou seja, pela capacidade de utilizar as relações temporais para os propósitos da vida prática (futuro). (RÜSEN, 2014).

Na teoria da consciência histórica, a função da narrativa histórica pode assumir quatro formas, ancoradas em diferentes competências de interpretação. Para explicar estes diferentes tipos de consciência histórica presentes nas narrativas históricas, Rüsen (2014) criou um esquema de tipologias nominadas: consciência tradicional, consciência exemplar, consciência crítica e consciência genética. Estes

quatro tipos não são excludentes entre si e apesar de muito distintos podem se apresentar na narrativa histórica, no entanto, um somente será dominante enquanto os outros serão secundários.

Fundamentando-se em Rüsen, a pesquisadora Rosi Gevaerd (2009), considera as narrativas históricas como ferramentas centrais das aulas de história, uma vez que estão para além do relato do passado, pois a narrativa histórica, como produto das ideias históricas, busca interpretar o passado aliando as ideias substantivas (conteúdos) às ideias de segunda ordem. Segundo Lee (2005), as ideias de segunda ordem, possuem uma natureza epistemológica e ajudam a compreender a natureza da história como ciência, como por exemplo, no caso da narrativa histórica e de outros conceitos que a integram, como evidência, causa, mudança e explicação.

Nesse sentido, as narrativas históricas podem ser entendidas como linguagens pelas quais a aprendizagem histórica expressa o conteúdo da consciência histórica, se configurando em um dos elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História e como tal, podem se manifestar na forma de textos, desenhos, quadrinhos, teatro e música.

Embora grande parte das pesquisas do campo da Educação Histórica que consideram as narrativas históricas, privilegiem as produções realizadas sob a forma escrita, já figuram importantes estudos que contemplam diferentes linguagens narrativas, como a dissertação e a tese de Marcelo Fronza (2012) sobre as histórias em quadrinhos, a tese de Luciano Azambuja (2013) sobre a canção popular, a tese de Éder Cristiano Souza (2014), sobre filmes e a dissertação de Jucilmara Vieira (2015) sobre iconografia pictórica, além da pesquisa de mestrado de Fábio Ferreira, sobre fotografia.

O desenho como narrativa histórica.

Dentro do campo investigativo da Educação Histórica, até o presente estágio de levantamento bibliográfico, constatou-se a ausência de pesquisas que apresentassem o desenho como narrativa histórica, na perspectiva da consciência histórica, embora alguns trabalhos tenham buscado fazer uma aproximação teórica do desenho com o conceito de consciência histórica.

O artigo de Maria Luiza Galle Lopedote, graduanda do curso de licenciatura em História, relatou a experiência com desenhos, na regência de aula durante o Estágio Supervisionado. No texto, Lopedote afirma que:

A construção de desenhos é uma forma de narrativa, elaborada através de um exercício de investigação e de imaginação, e que podem ser entendidos como um eficaz instrumento para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e da consciência histórica dos alunos. (LOPEDOTE, 2014, p. 211).

A autora reconhece o desenho como uma forma narrativa capaz de evidenciar a consciência histórica e analisa os desenhos produzidos pelos estudantes a partir da observação da complexidade do raciocínio historiográfico e das relações de alteridade. Um item interessante a se considerar na experiência é o fato de que os estudantes fizeram dois desenhos, um sobre o passado e outro sobre o presente, sendo que cada desenho deveria ser seguido de uma descrição, cuja clareza explicativa, era um dos critérios de avaliação.

Nesse sentido, é importante considerar que a consciência histórica é “o modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2010, p. 58), através da narrativa histórica, uma vez 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 extrapolada em uma perspectiva de futuro. (RÜSEN, 2010, p. 64)

A narrativa histórica, para Rüsen, assume o compromisso de fazer a ligação entre as dimensões temporais (passado, presente e futuro), sintetizando-os na consciência histórica.

Assim, o desenho como narrativa histórica, precisa considerar estas relações temporais, ao contrário, não poderá ser entendido como narrativa mas sim como representação.

A portuguesa Sílvia Manuela Ribeiro da Silva (2012), em sua dissertação, também analisou os conhecimentos históricos manifestados nos desenhos como uma representação do aprendido. O mesmo observa-se na dissertação de Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa (2016) que investigou semiologicamente as

imagens através das quais os alunos figuraram a categoria histórica de modernização.

Teoricamente, o projeto de pesquisa que está sendo construído, não consegue estabelecer diálogo com a ideia de representação, que é própria da semiótica e do campo do estruturalismo. O campo de diálogo da Educação Histórica se assenta no estruturismo. Uma diferença entre estes dois campos teóricos, pode ser visto nas ideias acerca do conceito de narrativa. Ao contrário dos estruturalistas para os quais a História é concebida como uma “grande narrativa”, para os estruturistas, as narrativas históricas são tidas como relatos explicativos do passado e, portanto, um conjunto de narrativas perspectivadas que consideram o ponto de vista culturalmente contextualizado a partir de critérios de consistência empírica e lógica. (BARCA, 2007).

Comumente encontramos o desenho, como objeto de investigação de ciências como a psicologia e a pedagogia. Na pedagogia, o desenho aparece fortemente na fase da educação infantil, onde a escrita ainda não está consolidada, porém com a aquisição da escrita, o desenvolvimento biológico e o próprio processo de escolarização, o desenho começa a figurar cada vez menos como forma de linguagem e isto, em certa medida, justifica as poucas pesquisas sobre o desenho em aulas de História, e a inexistência de investigações que abordem o desenho como narrativa histórica na perspectiva da consciência histórica ruseniana.

No campo da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica, a ideia do desenho como narrativa histórica sustenta-se na perspectiva de que a narrativa histórica é “um processo de constituição de sentido da experiência do tempo”, (RÜSEN, 2014, p. 95), manifesto nas diversas formas de linguagem. Assim, ao considerar a experiência do tempo, o sujeito estabelece uma aproximação temporal entre o passado, o presente e o futuro, na direção da constituição de sentido para a vida prática.

Esse sentido para a vida prática, muitas vezes não é percebido pelos estudantes, que tomam as aulas de História, exclusivamente como estudo do passado.

Estudos exploratórios e projeto de pesquisa.

A ideia da História como ciência que estuda o passado não é errônea, no entanto, a História compreendida a partir do campo da Educação Histórica, estabelece uma relação temporal com o intuito de orientar a vida prática.

Porém, não são todos os professores que tratam a História de acordo com os pressupostos da Educação Histórica, afinal, existem outras linhas teóricas que versam sobre o ensino de História.

Nesse sentido, a construção do projeto de pesquisa, demandou a realização de algumas observações e estudos, dentre os quais, um questionário com a finalidade de obter informação sobre as relações que os estudantes estabelecem com a História enquanto saber escolarizado. Um questionário, respondido por 63 jovens estudantes do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos de idade, de uma escola pública da região metropolitana de Curitiba, indicou que apenas 33 estudantes conseguiram estabelecer uma relação entre a História ensinada na escola e o cotidiano. Este dado sinalizou que um dos mais importantes pressupostos da Educação Histórica, que é a relação temporal e a orientação para a vida prática, ainda tem um percurso a ser feito, naquela realidade.

Outros elementos observados no questionário, inquietações presentes na atividade docente e algumas experiências recentes com a produção de narrativas, indicaram fragilidades nas relações dos estudantes com a História.

Entre as experiências com produção de narrativas históricas, uma delas, contemplou os desenhos. A partir do conteúdo substantivo da Guerra do Paraguai, estudantes do 2º ano do Ensino Médio, elaboraram narrativas históricas sobre a presença feminina na guerra.

As narrativas históricas foram analisadas a partir de sua relação com as fontes históricas usadas durante as aulas e também, a partir de categorias que consideravam elementos da Educação Histórica, seguindo os critérios usados por Isabel Barca e Marília Gago (2004), em Portugal. No estudo português as narrativas históricas dos estudantes foram classificadas a partir de três níveis de compreensão, sendo eles: 1 - Compreensão Fragmentada, caracterizada por grande dispersão e falhas na compreensão e na escrita; 2 - Compreensão Restrita, caracterizada pela tentativa de reformulação das informações, mas com a adoção de expressões presentes nas fontes; e 3 - Compreensão Global, caracterizada pela presença da multiperspectividade das fontes e pela reformulação pessoal das informações.

Estas categorias analisaram narrativas históricas escritas, decorrendo disso, algumas dificuldades ao transpô-las para as narrativas históricas na forma de desenho, principalmente devido a falta de movimento, observada neste tipo de narrativa histórica. O estudo também constatou a presença de elementos da cultura jovem e de apropriações e composições com imagens disponíveis virtualmente, nas narrativas históricas. (KMIECIK, 2018).

Assim, considerando a experiência com narrativas históricas na forma de desenho e as lacunas nas investigações, o projeto de pesquisa se propõe a investigar o processo de elaboração de narrativas históricas, verificando os elementos do pensamento histórico e os caminhos percorridos pelos estudantes na construção da narrativa histórica. Para tal propósito, elencam-se os seguintes objetivos específicos: a) Investigação da Aprendizagem Histórica de jovens estudantes, considerando a intervenção realizada pelo professor, a partir de fontes históricas sobre a presença das mulheres na Guerra do Paraguai; b) Identificação de ideias e conhecimentos mobilizados pelos estudantes na elaboração da narrativa histórica em forma de desenho e c) Análise das narrativas históricas a partir do campo teórico da Educação Histórica e de seus pressupostos.

Para atender estes objetivos, metodologicamente optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo e natureza descritiva e interpretativa, considerando a perspectiva de Schmidt e Cainelli (2012), que sugerem investigações que considerem o espaço escolar e as relações de ensino e aprendizagem entre estudantes e seus professores, levando em conta a perspectiva da construção social da escola (ROCKWELL, 2011). Nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação se apresentou como caminho investigativo, uma vez que:

É uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. (...) Ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética na pesquisa. (TRIPP, 2005, p. 447).

A escolha pela metodologia da pesquisa-ação, também se justifica, a partir dos elementos observados no questionário, no qual se verificou que, quase a metade dos estudantes não possui familiaridade com os pressupostos da Educação Histórica, além disso, a pesquisa-ação permite que o professor atue como

pesquisador, implementando ações e observando seus resultados, a fim de obter mudanças eficazes no contexto investigado.

Assim, as experiências com as narrativas históricas gráficas, indicaram que para perceber os mecanismos do pensamento histórico utilizado pelos estudantes na elaboração do desenho, havia a necessidade de aprofundar as investigações. Deste modo, além do questionário de verificação das relações que os estudantes estabelecem com o ensino de História e com o conteúdo substantivo da Guerra do Paraguai, o projeto de pesquisa prevê um instrumento no qual, a partir de alguns desenhos, os estudantes buscarão identificar o conteúdo substantivo, os elementos utilizados em sua construção e também, indicar algumas possibilidades de elementos que poderiam ser agregados ou removidos do desenho. A proposta deste estudo é verificar como os estudantes se relacionam com o desenho e como o compreendem, a fim de elucidar as melhores estratégias para a implementação do estudo principal da pesquisa.

Assim, a partir deste estudo, serão definidas as estratégias mais adequadas para a intervenção que resultará na obtenção do material para o estudo principal. De antemão, no que tange a obtenção deste material, há a previsão de observação por meio de registros escritos e gravação de áudio e vídeo durante o processo de elaboração das narrativas históricas em forma de desenho. A adoção desta estratégia tem por finalidade observar como o estudante pensa, como ele manifesta o seu pensamento e como aciona os elementos da consciência histórica e da cultura juvenil na construção do desenho.

Convém indicar que esse processo investigativo, por envolver seres humanos, respeita as exigências da Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê de Ética em Pesquisa – Setor de Ciências da Saúde – UFPR, bem como, da Resolução n. 406/2018 GS/SEED da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Assim, todos os cuidados éticos relacionados aos sujeitos envolvidos e materiais coletados (escritos e audiovisuais), estão assegurados.

Diálogos conceituais: Subjetividade e cultura jovem.

Mesmo em fase de construção, a pesquisa já indicou alguns diálogos teóricos essenciais à análise dos resultados, como por exemplo, os relacionados aos conceitos como subjetividade e cultura jovem.

Considerando que os sujeitos da pesquisa são jovens estudantes do Ensino Médio, é importante entender quem é esse jovem e como ele se faz presente no espaço escolar.

O conceito de jovem é uma construção social e cultural e como tal, sofre a influência do contexto histórico em é concebido, contudo se encontra bastante arraigada a ideia do jovem como aquele que se encontra em transição, da infância para fase adulta. Segundo Dayrell (2003):

Nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um —vir a ser, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. (DAYRELL, 2003, p. 40-41).

Essa noção de transitoriedade, segundo o autor, se encontra muito presente na escola, quando associada à ideia de aluno, uma vez que “a escola serve como uma instrutora, uma preparadora para que os alunos passem da infância para a fase adulta, sendo a juventude o momento de transição, de preparação”, (LOURENÇATO, 2012), e nesse sentido, ao fazer esta associação, a sociedade acaba influenciando o modo de ser e de pensar do jovem. Este fato, contudo, não é tido como determinante, pois os jovens constroem maneiras próprias de ser, de se relacionar e de interpretar o que os cerca, dentro e fora do espaço escolar.

Autores como Margulis e Urresti (1996), acrescentam à ideia de transição, uma discussão sobre classe social, pois consideram que jovens pertencentes às classes médias e altas, possuem uma juventude mais longa, em função de que podem prorrogar o período de preparação para a independência financeira e, jovens das classes mais baixas se deparam com a “tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. (DAYRELL, 2007).

O autor, George Snyders, na obra “*Alegria na escola*” (1988), amplia a discussão ao propor uma reflexão acerca da satisfação cultural dos estudantes. Segundo o autor, a escola deve preparar os jovens para a vida adulta através dos conteúdos culturais e do diálogo entre a cultura escolar e a cultura dos jovens, em direção a uma cultura que dá satisfação, pois “na alegria, é a totalidade da pessoa que progride”. (SNYDERS, 1988, p. 19).

O diálogo entre a cultura escolar e a cultura jovem, pode ser compreendido a partir dos conceitos de “*cultura primeira*” e “*cultura elaborada*”, desenvolvidos por Snyders (1988), para o qual, a cultura primeira é adquirida por meio das experiências vividas, permitindo ao sujeito construir valores e comportamentos. Esta cultura, segundo o autor, traz uma satisfação insuficiente, que pode se tornar plena por meio da cultura elaborada, ou seja, uma cultura sistematizada historicamente e que permite o entendimento da época presente.

Nesse sentido, a cultura primeira é intrínseca à cultura juvenil, que por vezes, não se sente reconhecida dentro da cultura escolar, uma vez que a cultura primeira visa valores reais, situações do cotidiano e das relações com os outros e com o mundo. Contudo, se a escola possibilitar a aquisição dos conteúdos culturais, apresentará ao jovem estudante, uma “chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude” (SNYDERS, 1988, p. 24), ou seja, propiciando o acesso à cultura elaborada.

Compete assim à escola, valorizar as experiências dos jovens, através de:

Uma cultura na qual eles se reconhecem, na qual reconhecem seus valores, mas desenvolvidos até um ponto que não teriam atingido por eles próprios e que é mais encorajador do que o que eles próprios atingiam. Esses deverão ser portanto, conteúdos culturais ligados à vida das massas. (SNYDERS, 1988, p. 108).

Assim, ancorando-se em elementos da cultura primeira, a escola se torna o espaço da compreensão da realidade vivida e da reflexividade que sustenta a subjetivação.

Segundo Dubet e Martucelli (1998) a escola, além de cumprir as funções de formação científica e de construção da identidade dos sujeitos, cumpre a função de subjetivação, ou seja, desempenha um papel fundamental na internalização das referências culturais, possibilitando ao jovem superar o vazio de sentidos dado pelas experiências cotidianas, através de compreensões que possibilitem novas maneiras de ser e agir.

Nesse sentido, as relações que os jovens estabelecem entre a cultura escolar e a cultura juvenil, permitem diferentes formas de subjetivação, como pôde ser observado por Dubet e Martucelli (1998), e que assim foram sistematizadas por Marcelo Fronza (2012):

O que caracteriza a expressão de cada uma das formas de subjetivação, realiza-se nos modos em que os jovens narram a sua experiência com a cultura escolar. Estas podem ser uma narrativa de aceitação estratégica do estado de coisas das escolas, uma narrativa da justificação do próprio fracasso escolar, uma narrativa que afirma o sujeito por meio do ato de ignorar a cultura escolar, ou uma narrativa crítica, pautada na resistência à forma e aos valores escolares. (FRONZA, 2012, p. 133).

Compete assim, à escola e aos professores, estabelecer aproximações entre a cultura escolar e a cultura juvenil uma vez que, os jovens constroem seus conhecimentos, a partir da cultura juvenil e das suas vivências cotidianas.

Algumas considerações

Os primeiros estudos apontaram para a necessidade da realização de estudos complementares, tanto de ordem prática quando de ordem teórica, como por exemplo, a necessidade do diálogo com os conceitos de cultura juvenil e subjetividade, uma vez que as investigações que consideram a produção de narrativas históricas de jovens em fase escolar apontam a pertinência de se considerar aspectos presentes na cultura escolar e principalmente, de se levar em conta os sujeitos da pesquisa, que a partir de suas experiências do cotidiano, se projetam na sociedade através da subjetividade.

Referências

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

BARCA, I.; GAGO, M. Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C.; LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais**. Recepção e produção para professores e alunos. Braga: Universidade do Minho, 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set./out./nov./dez. 2003.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 478 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. In: **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009.

KMIECIK, Daniele S. Aprendizagem Histórica: As mulheres nas narrativas históricas de estudantes sobre a Guerra do Paraguai. IN: **Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do Ensino de História e Educação**. Porto Alegre: Faced UFRGS, 2018. p. 1257-1270.

KMIECIK, Daniele S.; FERREIRA, Fabio. Educação Histórica: uma tradição construída. IN: **O que é Educação Histórica**. Orgs. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Curitiba: W. A. Editores. 2018. p. 23-40.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. p. 31-77.

LOPEDOTE, M. L. G.; Imaginado o passado: A construção de desenhos como forma de aproximar os alunos do “outro”, distante no tempo e no espaço. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014, p. 211-227.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UEL. Londrina, 2012.

MARGULIS, M. URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2000.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, J. Razão histórica : **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, E. R. 1. Brasília: EDITORA Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.(Orgs.). 2. ed. reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. In: **Antíteses**. Londrina, V.5, n.10, jul./dez. 2012. p. 509-518.

SILVA, Silvia M. R. **A exploração dos desenhos e dos mapas mentais em aulas de História e Geografia**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia). UMINHO. Braga – Pt., 2012.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. [online]. vol. 31, n. 3, 2005. p. 443-466.

CULTURA ESCOLAR: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A HISTÓRIA DIFÍCIL NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO QUILOMBOLA DIOGO RAMOS

Cristina Elena Taborda Ribas - UFPR⁶⁹
cribas01@gmail.com

Maria Auxiliadora Schmidt - UFPR⁷⁰
dolinha08@uol.com.br

Resumo: O presente artigo faz parte da dissertação de mestrado e tomou corpo a partir do convite para participar como bolsita do projeto da CAPES – Memórias Brasileiras: conflitos sociais, projeto este que foi submetido e contemplado em primeiro lugar pela instituição mencionada, com o título “Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”. A pesquisa teve como tema provisório explicações históricas atribuídas por estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos, do quilombo João Surá a respeito da história difícil. Teve como objetivo, a investigação de como os 27 estudantes do Colégio Quilombola Diogo Ramos, pertencente ao quilombo remanescente João Surá, da cidade de Adrianópolis-PR, constroem explicações históricas sobre as identidades e memórias locais relacionadas aos conflitos sociais na história do Vale do Ribeira. Por fim, cabe ressaltar que na pesquisa empírica foi aplicado questionário com o intuito de analisar a consciência histórica presente na vida dos estudantes da comunidade, a respeito da memória familiar e identidade história, na qual se realizou a categorizações a partir dos olhares e pensamentos desenvolvidos por Rüsen (2015) e Assmann (2011) sobre cultura histórica. Na categorização, também foram consideradas as ideias da história difícil ou *burdening history* de von Borries (2016) no que se refere aos conteúdos dessa natureza.

Palavras-chave: História difícil. Consciência histórica. Cultura histórica.

Construindo Contrapontos entre Propostas Curriculares e a Consciência Histórica de Estudantes Quilombolas

A partir da concepção a respeito de contraponto, que segundo o dicionário *on-line priberam*, entende-se por contraponto “aquilo que serve de contraste, geralmente harmonioso ou complementar a algo” e acrescenta com o exemplo de que “o sabor salgado do queijo é o contraponto perfeito do creme frutado.” (PRIBERAM, 2018). O dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, 539) apresenta o significado de contraponto, como “uso de contrastes ou tema

⁶⁹ Professora da rede pública estadual de educação. Bolsista Mestrado CAPES - Programa Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais Projeto - Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma História da guerrilha do Vale do Ribeira, desenvolvido pelo LAPEDUH-UFPR.

⁷⁰ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora de Metodologia e Prática do Ensino de História da UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.(lapeduh.wordpress.com). Bolsista PQ1-Cnpq.

entrelaçados em texto literário, filme, etc” ou ainda “tema complementar ou contraste.” A partir dessas concepções, aplicou-se nesse trabalho a ideia de complemento, uma vez que havia a intenção de compreender as propostas de consciência histórica dos estudantes quilombolas, a formação do pensamento histórico.

Dessa maneira, retomam-se alguns pontos apresentados e analisados a respeito dos conteúdos curriculares, por aqueles documentos que trouxeram essa proposta em seus textos. Os dois documentos que possuem a proposta de conteúdos foram as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná – DCOE - e a Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná, sendo o Projeto Piloto o Colégio Estadual Diogo Ramos – Comunidade Remanescente Quilombola João Surá-PR. Considerando essas duas propostas, refletiu-se que em ambos os documentos, as propostas são abertas, no qual a primeira apresenta ideias de conteúdos básicos, deixando os conceitos específicos a cargo do docente

As ideias e articulações do conteúdo proposto nem sempre se apresentam de maneira explícita como história difícil, mesmo porque o conceito passou a ser estudado há pouco tempo, principalmente no Brasil, em que é possível verificar pelo autor que fundamenta essa pesquisa quanto ao conceito de história difícil foi traduzido em 2016. Mas o que coube foi realizar a análise partindo das possibilidades de fazer o uso desse conceito com aquilo que já estava prescrito nesses currículos.

Visualizou-se diversas possibilidades de realizar a inserção de conteúdos que primem pela valorização local, do sujeito quilombola e negro, considerando as histórias e memórias de quem muitas vezes está inviabilizado na história oficial e factual. Entretanto, o que se constatou é que a inserção de conteúdos com abordagem voltada para as populações ditas como minorias, tais como as tradicionais, ainda não eram contempladas em sua essência e de maneira contundente, deixava-se de maneira velada a possibilidade de construir narrativas com a construção do pensamento histórico dos estudantes partindo de conceitos e propostas mais efetivas sobre a população negra, quilombola, indígena, ribeirinha, caiçara, dentre outros.

Buscou-se investigar a respeito da consciência histórica de 27 estudantes que participaram no dia da visita e fizeram suas narrativas atribuindo suas explicações -

históricas ou não – quando foram lançadas algumas questões relacionadas à história local, o uso da memória dos antepassados e a relação deles com a própria história e sua identidade. As análises das narrativas serão apresentadas mais a frente, com intuito de identificar as explicações históricas que foram atribuídas pelos estudantes, por meio de uma categorização desses trabalhos.

A pesquisa empírica teve por intenção fazer um estudo de um caso no Colégio Estadual Diogo Ramos, localizado na comunidade remanescente quilombola João Surá, na zona rural de Adrianópolis-PR. Com o intuito de situar e apresentar as características tanto da escola quanto do quilombo seguem algumas considerações.

Segundo informações do site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na página Colégio Estadual Diogo Ramos⁷¹, esta comunidade remanescente quilombola localiza-se na região do Alto do Vale do Ribeira do Iguape, no chamado Parque das Lauráceas, habitado pelos descendentes de negros que estavam em situação de escravização há mais de duzentos anos. A comunidade fica situada no lado paranaense do Vale e próximo à divisa com o Estado de São Paulo e está a 224 km de distância da capital do Estado paranaense – Curitiba. Considerada região rural do município de Adrianópolis, cidade esta que fica a 60 km de distância.

A escola possui 6 turmas abertas no ensino regular, sendo quatro do Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), no qual estão inscritos 18 estudantes, e duas turmas de Ensino Médio (1ª a 3ª série), que conta com onze estudantes. Todos os estudantes do Colégio pertencem à comunidade, os quais moram no local ou nas propriedades próximas ao bairro. Isso fez com que a instituição ganhasse uma identidade própria, pela proximidade, amizade e até pelo parentesco existente na comunidade existe um cuidado e zelo maior pela escola e com os sujeitos que dela fazem o uso. Interessante destacar também que a escola possui estudantes de diferentes idades estudando nas turmas regulares, que variam entre 10 até 49 anos, sendo 10 do gênero feminino e dezessete do gênero masculino. Cabe nesse ponto uma análise sobre a relação de acolhimento e respeito da instituição para os sujeitos da comunidade, uma vez que insere a todos que pertencem à comunidade e buscam por educação.

Assim, nessa pesquisa buscou-se investigar a respeito da consciência histórica de 27 estudantes que participaram no dia da visita e fizeram suas narrativas

⁷¹ Site para consulta: <<http://www.adpdiogo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

atribuindo suas explicações - históricas ou não – quando foram lançadas algumas questões relacionadas à história local, o uso da memória dos antepassados e a relação deles com a própria história e sua identidade. As análises das narrativas serão apresentadas mais a frente, com intuito de identificar as explicações históricas que foram atribuídas pelos estudantes, por meio de uma categorização desses trabalhos.

A partir de análises das respostas dos estudantes realizadas por meio de questionários de natureza qualitativa, estes seriam construídos conforme apontamentos de Erickson (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 31) no qual essa metodologia adotada “engloba, na expressão investigação interpretativa, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa.” Em função dos estudos já construídos anteriormente pelos estudos apontados nos cursos e em continuidade ao pensamento da pesquisa qualitativa, entende-se que há

necessidade de se reconhecer que o sentido primeiro destas abordagens não se situa no plano dos procedimentos ou técnicas, mas sim no próprio objeto de análise e n dos postulados a ele ligados. Defende esta posição quando afirma que uma mesma técnica qualitativa pode ser utilizada em contextos paradigmáticos diferentes. [...] interessa-se pelas metodologias qualitativas sobretudo de um ponto de vista epistemológico e ontológico, já que os aspectos técnicos não surgem senão em segundo lugar, à maneira de uma operacionalização de tomadas de posição face ao objeto de análise. (ERICKSON APUD LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 32)

Para a interpretação e análise das respostas coletadas foi usado como referência e objeto dessa pesquisa o conceito de segunda ordem (LEE, 2005) ou categorias históricas (RÜSEN, 2007) **explicação histórica**. Como processo de compreensão apontado por Rüsen, o qual demonstra um contraponto, ou até mesmo como ele menciona, a questão da concorrência entre os “conceitos de memória histórica ou lembrança histórica” com o “conceito de consciência histórica”, mas que falham ao não estabelecerem estudos entre si. (RÜSEN, 2010, p. 37). Houve uma tentativa de relacionar esses conceitos nesse trabalho desenvolvido com o Colégio Estadual Diogo Ramos, da comunidade remanescente quilombola João Surá. Também houve direcionamento para reflexão acerca da concepção de sentido, no qual este autor atribui a esse conceito uma “configuração concreta da interpretação de si e do mundo, pelo homem, tornada uma forma de vida, uma

determinada grandeza dos agrupamentos sociais”, concepção essa que foi utilizada nessa pesquisa para compreensão da constituição de identidade em relação ao espaço que estão presentes nas narrativas dos estudantes.

Foram elaboradas análise das explicações considerando os conceitos elaborados por Rüsen (2011, p. 62-68) a respeito da tipologia da consciência histórica presente nas narrativas desenvolvidas pelos estudantes: a) o tipo tradicional, em que demonstra-se a presença da tradição na orientação da vida prática dos sujeitos por meio da consciência histórica; b) o tipo exemplar, em que a relação da consciência histórica e atribuída a maneira como esse passado é experienciado na práxis dos sujeitos; c) o tipo crítico, no qual é necessário apresentar argumentações com propostas novas ou não, mas que sejam bem articuladas e fundamentadas a partir das análise, reflexão e interpretação a respeito de um passado específico; d) o tipo genético, a quarta tipologia em que se espera que haja um desenvolvimento do processo cognitivo em que a consciência histórica atribui sentido ao passado, no qual há elementos localizados nas narrativas que demonstram a visão de mudança do passado, atribuindo também significado a esse passado, no qual percebe-se que a história não é estática mas sim, dinâmica.

QUADRO 1 – TIPOLOGIA DOS ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UMA NARRATIVA PAUTADA EM RÜSEN

Tipologia	Características Gerais
Tradicional	Nas narrativas que possuem esse tipo de pensamento histórico são aquelas que “as orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo.” (RÜSEN, 2011, p. 64). Nesse caso podem entrar como grandes exemplos o caso das expressões morais.
Exemplar	Diferentemente das narrativas tradicionais, nesse caso “o modo de orientação realizado pela consciência histórica nesse tipo de exemplo está focado na regra: implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais.” (RÜSEN, 2011, p. 65). Podem apresentar indicativos de exemplos de um passado específico para servir como exemplo ao presente.
Crítica	“As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros.” Em se tratando da questão de “identidade histórica”, esse tipo de narrativa possui a premissa de proporcionar a cada um de nós “uma oportunidade para nos definirmos como não reféns de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão. O pensamento histórico-crítico aclara o caminho para a constituição da identidade pela força da negação” (RÜSEN, 2011, p. 67).

Genética	Esse tipo de pensamento histórico é o que exprime o maior fator de (re)construção e desenvolvimento, pois nesse modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações “modernas” mais positivas.” Além disso, “essa forma de pensamento histórico vê a vida social em toda a abundante complexidade de sua temporalidade absoluta.” (RÜSEN, 2011, p. 69).

FONTE: Pautado nas ideias de Rüsen (2011). RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 64-69.

QUADRO 2 - PERGUNTA NÚMERO 1 DO QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DIOGO RAMOS

Imagine-se em dois passados históricos específicos do Brasil: o período Colonial no qual as pessoas eram escravizadas e no período governado por militares e explique **o que era** e **como era** ser quilombola durante essas duas etapas da História.

FONTE: A autora (2018)

As categorizações para essa primeira pergunta partem dos conceitos de Assmann,(2011), Rüsen (2015) e von Borries (2016) apresentados anteriormente, mas também foram estabelecidas mais algumas pela própria descrição e concepção do lugar. Dessa maneira, a análise das respostas dos estudantes apresentou a seguinte característica ao qual a pesquisadora selecionou e elencou, conforme se destaca a seguir:

QUADRO 3 - ESQUEMA DE CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO NÚMERO 1 (EXPLICAÇÕES SOBRE O QUE ERA E COMO ERA SER QUILOMBOLA)

Categorias	Descrição
A) Memória	São lembranças e rememorações que acontecem de maneira súbita, não forçada no primeiro caso ou apresenta uma construção da memória, na segunda hipótese.
B) Identidade histórica	Estabelece uma relação das pessoas ou com a própria comunidade e com ela mesma.
C) Cultura	Há uma relação com algo que já faz parte da vida das pessoas da comunidade, seja quanto ao alimento, ao modo de viver, seja ao modo de trabalho.
D) Luta/Resistência	Os sujeitos são vistos como pessoas que reagem nos momentos de necessidade, lutam e não desistem, resistindo aos “opressores” ou aos que detém poder.
E) Isenção de relação com o passado.	Nessa categoria não há uma relação de envolvimento do sujeito com o passado.

FONTE: A autora (2018) – adaptado das ideias e concepções de Assmann (2011), Rüsen (2015) e von Borries (2016).

Assim, as explicações atribuídas pelos estudantes podem corresponder a mais de uma análise do foi explicitado acima e esquematizado no quadro anterior, justamente por causa da análise de relações próximas ou até inter-relacionadas entre si. O que se constatou foram as diferentes formas de se expressarem, constituírem a formação do pensamento histórico e expressão da consciência histórica, mas se esclarece que as análises e questionários não possuem a intenção de classificá-los ou nivelá-los. Exemplo dessas categorias de análise é apresentado no modo em que o local (comunidade) tem sua história de resistência até mesmo como forma de cultura da população foi o que apresentou a estudante C.R.:

QUADRO 4 – NARRATIVA A: ESTUDANTE C.R. (QUESTÃO 1)

As comunidades quilombolas se formou porque os escravos que fugiam, começaram a se acompanhar, em determinados lugares e mantendo a resistência, sua cultura. Mas suas dificuldades eram que eles tinham que se esconder dos donos de fazenda. Antigamente aqui na Comunidade, como os militares vinham aqui, as mulheres tinha um determinado local onde elas se escondiam e na comunidade ficavam só os homens na casa. (C. R.)⁷²

A estudante C.R. elabora uma explicação narrando a relação existente entre o local e a comunidade, demonstrando o surgimento deste por fugas das pessoas em situação de escravizadas, formando laços com o local, com sua cultura e assim, relacionando o lugar a um ambiente de resistência, de lutas dos antepassados. Esse ponto também pode ser analisado pensando no viés da identidade, uma vez que são ações que caracterizam a comunidade, com a forma de resistência e de preservação das pessoas. Nessa narrativa, é possível perceber a ideia de uma tipologia tradicional apresentada pela estudante, em que apresenta a fuga dos escravos, a resistência e a preservação de sua cultura, mas ao explicar outros elementos para a constituição e argumentação para a justificativa da vida dos sujeitos do quilombo no passado, ocorre uma confusão de elementos na atribuição de sentido e na explanação desses argumentos.

QUADRO 5 – NARRATIVA B: ESTUDANTE A.H.A. (QUESTÃO 1)

No período Colonial com certeza era difícil ser quilombola, porque eram procurados para servir a patrões que comandavam as terras próximas ao quilombo, os quilombolas eram escravizados, judiados, maltratados pelos homens que mandavam ali. No período militar era pior porque os militares procuravam crianças e mulheres para trabalhar para eles, alguns homens quilombolas

⁷² Cabe esclarecer que as explicações dadas pelos estudantes foram mantidas em sua integridade para fins de análise, interpretação e até mesmo da plausibilidade das respostas fornecidas. Portanto, estas não foram corrigidas nem no texto original e nem para apresentação nesse trabalho.

faziam casar no meio do mato para deixar a mulher e os seus filhos seguros enquanto eles atendiam os militares nos barzinhos deles. (A.H.A.)

Nessa narrativa foram analisadas questões que entram na categoria de memória. Desses pontos, o primeiro, sobre memória, demonstra um levantamento do passado narrado por alguém da comunidade, em que apresenta um sentimento de tristeza, um peso da história difícil do povo negro e quilombola. A resposta elaborada pelo estudante pode ser atribuída como uma forma de elaborar o pensamento histórico de maneira exemplar, mas sem fugir do modelo tradicional, uma vez que apresenta relatos de um passado a respeito do sofrimento dos antepassados quilombolas do período colonial e uma relação de piora, sentimento negativo ao período militar.

QUADRO 6 – NARRATIVA C: ESTUDANTE J.G.C. (QUESTÃO 1)

No período colonial os negros escravizados fugiam da fazenda pela mata seguindo o rio, e assim formando quilombos e resistindo. No período de 1932 houve uma guerra de divisão de São Paulo e Paraná e os antigos moradores da nossa comunidade com medo escondiam suas esposas e filhos em uma nascente na mata, que nos dias atuais já é seco por conta da poluição de fazendeiros, pinos, veneno, entre muitos outros fatores. (J.G.C.)

Durante o processo de análise das respostas dos estudantes, inclusive do estudante J.G.C., percebeu-se a constância de uma marca da figura da resistência seja dos sujeitos seja por meio do ambiente que o quilombo representava e ainda representa (acolhimento, luta, irmandade). Na construção passado-presente realizada pelo estudante este demonstrou perdas, uma história difícil aos povos tradicionais quilombolas pela imposição de um grupo e seu modo de exploração da terra. Essa narrativa apresenta uma tipologia também exemplar e crítica, no qual demonstra essa relação do passado-presente, com uso de conhecimentos da história local, para demonstrar alguns fatores de comparação do local com o passado e a negatividade do presente, que de certo não se deseja para o futuro.

Considerações Finais

Foi possível perceber que alguns estudantes pesquisados possuem uma consciência histórica sobre sua própria identidade e da comunidade, mas acerca de um viés mais sociológico do que histórico. Dentre essa sabedoria que percorre a comunidade, percebe-se nas respostas dadas pelos mesmos, que eles desejam ter um conhecimento mais científico, que esteja presente seja nos materiais didáticos

ou em outras obras, para que possam ter acesso a mais histórias a respeito de gerações anteriores, das histórias de suas etnias, considerá-los parte da sociedade brasileira e não os deixar a margem.

Além disso, muitos desses estudantes demonstraram em suas explicações históricas a valorização pela categoria cultura relacionada à memória dos mais velhos, em sinal de respeito e também de continuidade, da tradição, a compreensão da existência de uma religiosidade muito presente nas comunidades quilombolas, que em si não são de cunho dos antepassados, mas que foi assimilado pelos antepassados e repassado a eles.

Referências:

ASSMANN, Aleida. **Espaços da Recordação: formas e transformações da memória cultural**. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p 424-495.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento**. (Experimental Colégio Estadual Diogo Ramos). Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos**. Curitiba: Celepar, s/d. Disponível em: <<http://www.adpdiogo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. (Orgs. e tradução) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O GENOCÍDIO DE RUANDA: PROBLEMAS DE UMA HISTÓRIA DIFÍCIL

*Danilo Ferreira da Fonseca - UNICENTRO*⁷³
daniloffonseca@gmail.com

*Geyso Dongley Germinar - UNICENTRO*⁷⁴
geysog@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta resultados de uma pesquisa que analisou material da Web de divulgação de conteúdos históricos acerca do genocídio de Ruanda, na perspectiva da história difícil. A utilização da *internet* tem crescido entre professores e alunos. A história difícil refere-se às histórias hostis, amargas, tristes, pesadas e conflitivas pela qual passam grupos e sociedades e que deixam marcas que causam culpa, vergonha e luto. Por essas características não são histórias fáceis para serem abordadas em sala de aula. Partindo desse pressuposto buscou-se contribuir com debate sobre o ensino de histórias difíceis na escola.

Palavras-chave: Ensino de História; História Difícil; Etnocentrismo; Genocídio de Ruanda.

Introdução

O ensino de História da África no Brasil mudou desde a promulgação da lei 10.639 em 2003, quando de forma inovadora se estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino pública e particular, da temática “história e cultura afro-brasileira”. De acordo com Campos (2004, p. 41):

As proposições da Lei 10.639 exigem revisões não apenas das interpretações da trajetória histórica dos negros africanos e afro-brasileiros, até então representada pela via quase exclusiva da desigualdade e intolerância, geradora de inversões do significado de ser negro no Brasil, mas das práticas de ensino [...].

Além desses aspectos, a temática ganhou mais espaço em propostas curriculares, materiais didáticos e nas práticas de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais. Assim, sujeitos históricos africanos e afro-brasileiros, cuja história fora negada por décadas ganharam voz por meio da pesquisa e o ensino da História.

⁷³ Doutor em História Social/ PUC-SP. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

⁷⁴ Doutor em Educação/UFPR. Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

No entanto, o avanço dessa política educacional esbarrou na falta de infraestrutura, materiais didáticos específicos e na precariedade da formação inicial e continuada de professores, o trabalho com a temática exigia o conhecimento de processos históricos específicos e também demandava metodologias diferenciadas de abordagem em sala de aula.

Esse cenário fez com que a história da África e dos afro-brasileiros no espaço escolar fosse tratada de modo enviesado, principalmente, pelo exercício de uma concepção historiográfica e histórica excessivamente eurocêntrica, cuja limitação não permite a superação de ideias históricas que colocam os sujeitos históricos de origem africana em segundo plano nas narrativas. A perspectiva etnocêntrica focada na centralidade do homem europeu reforça constantemente uma suposta superioridade da sociedade e da história da Europa, em diferentes âmbitos. Desse modo, o trabalhado em sala de aula pode reforçar estereótipos e marginalizar ainda mais as sociedades africanas em nosso tempo presente.

Uma temática de grande sensibilidade que pode tanto corroborar como combater o etnocentrismo no ensino História, é a questão do genocídio de Ruanda de 1994, o qual, para além do seu caráter histórico, possibilita uma reflexão fundamental para o mundo contemporâneo. O genocídio de Ruanda aconteceu entre abril e julho 1994, quando uma parte da população de origem Hutu pegou em armas e, sendo direcionada por uma intensa organização e propaganda de grupos extremistas assassinaram em torno de algo próximo de 500 mil e 1 milhão de tutsis e hutu moderados, produzindo um dos maiores genocídios do século XX.

Tal temática, pode ser perspectivada a partir do conceito de história difícil, delineado pelo didaticista alemão Bodo von Borries (2016), para quem, as histórias hostis, amargas, tristes, pesadas, conflituosas pela qual passam grupos e sociedades carregaram grande carga emocional que causam culpa, vergonha e luto, são assim histórias traumáticas, difíceis de serem abordadas em sala de aula, mas que guardam enorme potencial de reflexão acerca da condição humana.

Para problematizarmos acerca do ensino de História sobre Ruanda e o seu caráter de uma história etnocêntrica e também de história difícil, este texto apresenta resultados de investigação que analisou o modo como dois sítios da web, Uol Educação e Brasil Escola, voltados para divulgação de conteúdos históricos, abordam o genocídio de Ruanda, além de analisar também o conteúdo de vídeo sobre o genocídio de Ruanda disponível no sítio do *YouTube*. A escolha por tais

matérias de pesquisa justifica-se pelo crescente uso da *internet* entre as crianças e jovens em suas atividades escolares e também entre os professores na organização e na prática das aulas.

História difícil como possibilidade para o ensino de história

Oakeshott (2003), filósofo crítico da história, reconhece o passado como elemento constituinte da realidade presente, tal entendimento abre a possibilidade de compreensão das múltiplas relações entre o presente e o passado.

Determinados acontecimentos, como as guerras, genocídios e catástrofes, permanecem influenciando e significando o presente das sociedades que passam por esses processos, muitas vezes as novas gerações carregam o passado traumático como um pesado fardo. As relações mantidas com acontecimentos traumáticos dependem da perspectiva adotada, em outras palavras, o modo de interpretação dos eventos determina a forma da relação com traumas que ecoam do passado para o presente.

Bodo von Borries (2016) discute a contribuição do ensino de História escolar na reflexão a respeito de acontecimentos traumáticos, os quais exercem forte influência sobre os indivíduos e sociedades no presente, ele denomina esse fenômeno de história difícil ou *burdening history*, e define a expressão como histórias amargas, tristes, pesadas e traumáticas, muitas vezes ocultadas e geradoras de culpa, vergonha e luto ao longo do tempo.

O sentimento de culpa

[...] não implica que os membros das gerações posteriores nascidos em um país onde foram cometidos crimes políticos contra a humanidade (genocídios, por exemplo) são completamente desconectados de qualquer relação especial com o passado, ou não estão envolvidos de forma diferente do que qualquer outro lugar do mundo (BORRIES, 2016, p. 34).

A vergonha gera a vontade de evitá-la pela negação, por exemplo, a recusa de reconhecimento de relação com um crime hediondo ocorrido no passado, certas reações, como silenciamento do acontecimento, podem ser entendidas como uma tentativa de evitar a vergonha.

Sobre o sentimento de luto, Rüsen (2009, p. 200-201), ensaia uma resposta:

À primeira vista, a história nada tem a ver com o luto. O luto é emocional e relacionado a perdas recentes. A história é cognitiva e relacionada a um passado remoto. Mas essa impressão suscita equívocos, porquanto história e luto têm algo de essencial em comum: ambas são procedimentos da memória e comprometidas com a lógica de geração de sentido.

Os sentimentos decorrentes da relação com experiências de crimes hediondos dificultam o trabalho com a história em sala aula. Bodo von Borries (2016, p. 32) destaca que “a aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis”.

No sentido de superação dessa dificuldade no ensino de História, Borries (2016, p. 40), propõe uma Educação Histórica baseada na ideia da “reconciliação histórica”, uma prática que

[...] mover-se em direção ao outro e continuar juntos pelo mesmo caminho. Mas isso não é nada fácil; exige algumas pré-condições mentais: tomar distância do passado sem esquecê-lo, não permitindo que o passado determine completamente o presente, olhando para as condições e possibilidades de um futuro comum.

A aprendizagem histórica, a partir de histórias difíceis, implica determinados processos cognitivos, mas também envolve uma rede complexa de emoções, posição política e moral e valores estéticos. Como destaca, Schmidt (2017, p. 25-26) “[...] há uma estrada a percorrer em direção a uma educação histórica que contribua para a formação da consciência histórica de nossos jovens e nossas crianças a partir da compreensão do presente à luz das controvérsias do passado”.

Análise de conteúdo

O sítio disponibilizado pelo Brasil Escola, possui uma página escrita pelo historiador Daniel Neves Silva com o título de “A Guerra Civil em Ruanda” (SILVA, 2018a). O texto, localizado na sessão de História Geral do sítio Brasil Escola, possui principalmente uma série de informações substantivas acerca da história ruandesa contemporânea mais correlacionada à Guerra Civil de Ruanda e ao genocídio de 1994.

Já a página disponibilizada pelo Uol Educação, com o mesmo título de “Guerra Civil Ruandesa” (SILVA, 2018b), não possui uma preocupação centralizada em informações substantivas, mas sim na forma como o genocídio de Ruanda pode ser

trabalhado pelos professores. Para tal, a página disponibiliza uma proposta de oficina construída pela historiadora Érica Alves da Silva a partir de reflexões possibilitadas pelo filme “Hotel Ruanda”.

Por sua vez, nossa última frente de análise foi diante do vídeo veiculado pelo sítio do *YouTube* com o título “Entenda o genocídio de Ruanda”⁷⁵, um material com mais de 55 mil visualizações, sendo o vídeo (em português) sobre o genocídio de Ruanda mais visto do sítio. O vídeo trata-se de uma animação feita com a técnica de *whiteboard animation*, realizada a partir de desenhos manuais construídos em uma cartolina branca, em que imagens e símbolos são construídos por um par de mãos dando sentido a explicação acerca do genocídio de Ruanda em seus quase sete minutos de vídeo.

Os três sítios apesar de serem materiais rápidos, com uma curta explanação e uma preocupação que envolve também a constituição de um conhecimento substantivo acerca do genocídio de Ruanda, também deixam transparecer em alguns momentos um caráter etnocêntrico.

Um ponto fundamental em que conseguimos identificar uma postura etnocentrada tange principalmente o diagnóstico dualista de um genocídio causado por um ódio tribal entre tutsis e hutus. Uma análise com uma excessiva dualidade entre tutsis e hutus, enquanto grupos étnicos ou tribais rivais não ajuda a construir uma perspectiva crítica sobre o genocídio ruandês, já que um episódio bastante complexo recebe um diagnóstico com uma versão. É importante indicar que o genocídio de Ruanda não pode ser entendido a partir de um mero acúmulo de ódio étnico entre dois grupos que seriam rivais, ainda mais se tivermos em vista que milhares de hutus (classificados como moderados) também foram vitimados no genocídio por hutus mais radicalizados, dessa forma a dualidade tutsi/hutu não é o melhor caminho para se estudar o conflito ocorrido em Ruanda.

É comum o ensino de História da África valorizar análises e concepções históricas que enxergam o continente africano como uma territorialidade repleta de conflitos étnicos ou até tribais, mas esta visão é permeada por um ensino com características etnocêntricas e também corrobora com um ensino de História que marginaliza e desvaloriza os sujeitos históricos africanos, na medida em que esses são entendidos como incapazes de mediar a sua esfera pública para além da sua

⁷⁵ Vídeo disponível no sítio: <https://www.youtube.com/watch?v=aCx5xosJwxg>, acesso em 27/09/2018.

esfera étnica privada, em uma perspectiva que provoca uma relação assimétrica entre o “eu” e o “outro”.

Com isso, as relações constituídas historicamente entre grupos étnicos e a política em Ruanda, assim como no continente africano como um todo, necessitam de um maior cuidado, pois pode levar a visões reducionistas de história que pode dar a entender que a África seria um local mais “atrasado” diante de outras localidades.

No caso do conteúdo divulgado pelo Uol Educação e do vídeo do *YouTube* podemos observar ainda um caráter etnocêntrico na argumentação apresentada quando busca-se explicar a história pré-colonial de Ruanda, sendo que no site do Uol Educação encontramos o subtítulo “as origens da rivalidade entre tutsis e hutus”. Ao analisarem a história pré-colonial de Ruanda a rivalidade entre tutsis e hutus é colocada como algo intrínseco da cultura local, deixando de lado toda a complexidade que existia na tradicional sociedade ruandesa. É importante destacar que o enquadramento histórico de sociedades pré-coloniais não europeias também se configura como uma importante ferramenta etnocêntrica, a qual, quando envolvida no ensino da História, transmite uma visão de mundo homogênea dentro de parâmetros da história europeia.

Nesse sentido falta também criticidade a violência cometido pelo colonialismo europeu em Ruanda e todo continente africano no decorrer do século XX, o que é fundamental para a construção histórica não eurocentrada e também para um ensino de história não eurocêntrico.

Por outro lado, o material divulgado pelo Uol educação e escrito pela historiadora Érica Silva, tem como principal objetivo construir uma sensibilização por parte dos alunos frente à história ruandesa a partir de uma oficina que tem como base o filme *Hotel Ruanda* (2004) de Terry George. Para a autora, “diante das atrocidades ali ocorridas e da necessidade do reconhecimento da história da África, sua riqueza cultural e seus problemas na atualidade” (SILVA, 2018b) a história de Ruanda torna-se um conhecimento necessário aos estudantes dentro das aulas de história.

A partir da dramaticidade que a película possui e a sensibilidade decorrente do tema, a ideia central da oficina seria partir de uma comoção por parte dos estudantes, de modo a fazê-los sentir a peso e o lado difícil que a história carrega. Tal sensibilidade produzida pela oficina é uma vivência de uma história difícil que por

mais que seja distante da realidade de boa parte dos estudantes brasileiros faz com que estes se sintam sensibilizados pela temática, dimensionando assim o caráter universal que uma história difícil pode alcançar, transcendendo questões que envolvem a nossa territorialidade e temporalidade.

Na mesma medida, a atividade proposta pelo sítio tem um potencial de criticar o excessivo caráter etnocêntrico que envolve o ensino de História, na medida em que a autora da proposta busca valorizar frente aos alunos e fazer com que estes reflitam sobre o desconhecimento histórico que alguns possuem sobre o genocídio de Ruanda. A visão da autora da proposta veiculada pelo Uol Educação faz com que sejam denunciados alguns silenciamentos na história, na medida em que alguns sujeitos históricos – como é o caso dos ruandeses – são calados e escondidos da história que é majoritariamente ensinada nas escolas, as quais são principalmente eurocentradas.

Esse caráter etnocêntrico vinculado ao silenciamento de sujeitos históricos é encontrado inclusive em alguns momentos do vídeo supracitado “Entenda o genocídio de Ruanda”, em que a narrativa utiliza parte de seu parco tempo para explicar a intervenção ou não ação por parte de estrangeiros frente ao genocídio em Ruanda, com a explicação do porquê os Estados Unidos não interviram em Ruanda, o que seria uma informação insignificante dado ao propósito rápido das informações, mas que por outro lado nos demonstra os sujeitos históricos que são colocados como relevantes pela narrativa.

Considerações finais

O ensino de história difíceis possibilita aprendizagens que promovam o humanismo, que permite a superação do pensamento etnocêntrico. O pensamento etnocêntrico baseado na ideia de que os valores positivos projetam a imagem histórica de si mesmo e os negativos moldam dos outros, gera uma relação assimétrica de valores. “Tendemos a atribuir a maioria de valores positivos a nós mesmos e o contrário é verdadeiro no que se refere à alteridade dos outros” (RÜSEN, 2009, p. 175). O etnocentrismo potencializa a desumanização, porque promove a distinção entre os grupos e alimenta a guerra e os genocídios.

O ensino e aprendizagem de histórias difíceis oportuniza o reconhecimento das consequências do pensamento etnocêntrico e permite a superação dessa

perspectiva, abre para a construção de um pensamento humanista amplo, que inclui e reconhece as diferenças culturais como condição antropológica universal.

Referências

BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria A. M. S.; NECHI, Lucas P. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016. p. 32-41.

CAMPOS, Paulo F. de S. Ensino, a história e a lei 10.639. **História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 41-52, out. 2004.

OAKESHOTT, Michael. Presente, futuro e passado. In: OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 43-98.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, n. 02, p. 163-209, mar. 2009.

SCHMIDT, Maria A. M. S. A educação histórica e o ensino da história difícil. GERMINARI, Geyso D.; GILLIES, Ana M. R. **Ensino de história e debates contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2017. p. 13-27.

SILVA, Daniel N. "Guerra civil em Ruanda". *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/guerra-civil-ruanda.htm>>. Acesso em 25 de setembro de 2018a.

SILVA, Érica. "Guerra Civil em Ruanda"; *Uol Educação*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/medio/historia-geral-guerra-civil-em-ruanda.htm>>. Acesso em 25 de setembro de 2018b.

**HISTÓRIAS DE VIDA E O APRENDIZADO HISTÓRICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR
DE UMA ATIVIDADE ENTRE DUAS GERAÇÕES DE ALUNOS DO COLÉGIO
ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA-PR**

*Eliane dos Santos Malheiros - UEL
elianemalheiros01@gmail.com*

*Marlene Rosa Cainelli - UEL
cainelli@uel.br*

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma atividade desenvolvida em sala de aula no ano de 2016, no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes em Londrina-PR, desencadeada a partir do contato com “uma caixa de papelão”, guardada no colégio por 19 anos, e cujo conteúdo fomentou o desenvolvimento desta pesquisa. Utilizamos como referencial teórico para embasamento o campo de investigação da Educação Histórica, por compreendermos que este analisa o processo de ensino e aprendizagem, importantes para finalidade de nossa investigação. Como nosso foco consistiu em abordar dois conceitos centrais, sendo eles: “histórias de vida” e “empatia histórica”, nos reportamos a Pineau e Le Grand (2012), Delory-Momberger (2008) e Peter Lee (2003; 2011), para a fundamentação de nosso aporte teórico. O problema que norteou o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir do seguinte questionamento: qual a possibilidade do desenvolvimento da empatia histórica a partir do trabalho com as histórias de vida, tendo como suporte trabalhos de alunos de 1997 e 2016? A partir dessa indagação, desenvolvemos a pesquisa com nossos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Tendo consciência sobre a recorrência de tal conteúdo nas escolas do Ensino Fundamental I e II, estabelecemos como objetivo principal buscar compreender o quanto a história de vida pode ajudar na aprendizagem histórica dos alunos, nesse caso, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos. Além disso, procuramos investigar como e porque a história de vida é trabalhada, e qual a sua importância para o aprendizado do conhecimento histórico. A metodologia utilizada em nossa análise se pautou na pesquisa qualitativa, por seu caráter fundamentalmente interpretativo. Portanto, na busca por definirmos nosso referencial teórico, em relação à pesquisa qualitativa que gera a Teoria Fundamentada (Grounded Theory), nos reportamos a Charmaz (2009), Franco (2008), Strauss e Corbin (2008).

Palavras-chave: Histórias de vida. Empatia histórica. Educação Histórica. Aprendizagem histórica.

Introdução

Este artigo é fruto da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina⁷⁶, bem como, a divulgação desta pesquisa através da comunicação oral no evento “III Congresso Ibero-Americano de Educação Histórica, XI Seminário Internacional de Educação Histórica e XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR)”.

Neste trabalho de pesquisa abordamos o desenvolvimento de uma atividade realizada com alunos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo que a mesma foi realizada durante os meses de fevereiro a maio do ano de 2016, e cujo ponto de partida se deu a partir do contato que tivemos com uma caixa de papelão.

Nosso objetivo geral, consistiu em buscar compreender o quanto a história de vida pode ajudar na cognição histórica dos alunos, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos.

Nos reportamos ao campo investigativo da Educação Histórica, pois o mesmo analisa as situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, o que fundamenta a parte teórica da nossa pesquisa, através das leituras e análises dos autores que abordam essa área de investigação, como Isabel Barca (2001, 2011, 2012), Jörn Rüsen (2011, 2016), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2011) e Peter Lee (2003).

Analisando o que esta área apresenta enquanto pressupostos teóricos e metodológicos, podemos nos reportar às autoras Cainelli e Schmidt (2011), quando estas afirmam:

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. 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).

O foco central da área da Educação Histórica, conforme apontado por Cainelli e Schmidt (2011), corresponde às questões vinculadas à cognição, ou seja, ao

⁷⁶ Dissertação intitulada “**Histórias de vida e o aprendizado histórico no ensino fundamental: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina-PR**”, defendida no mês de Julho de 2018.

aprendizado do conhecimento histórico, e à metacognição, que seria o conhecimento que as pessoas têm sobre seu próprio processo cognitivo, sendo que ambas as questões (cognição e metacognição) fundamentam-se na epistemologia da História, ou seja, no conhecimento científico, também denominada “teoria do conhecimento ou teoria da ciência”, aquilo que legitima a História enquanto ciência do conhecimento, baseada nas relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A “caixa”

Para detalharmos como ocorreu este episódio, destacamos que no ano de 2015, durante uma conversa informal, a diretora geral comentou conosco a respeito de uma caixa de papelão que ela havia guardado por vários anos. Ao nos mostrar a tal caixa de papelão, tivemos a sensação de estarmos diante algo bem atípico. Preservar os documentos materiais produzidos nas escolas consiste em algo de extrema importância, entretanto, não é uma prática comum, em decorrência de vários fatores que são alegados pelas escolas, tais como: a infraestrutura não comporta um espaço adequado para guardá-los; a ausência de um profissional responsável por esse arquivamento, bem como pela manutenção destes materiais; a falta de conscientização da comunidade escolar sobre a importância da preservação documental; dentre tantos outros fatores que impossibilitam esse arquivamento. Conforme Fernandes (2004) aponta,

Guardar na escola produções dos alunos, depoimentos de pessoas da comunidade, documentos que os alunos e suas famílias possuem, não faz parte da cultura escolar. Tradicionalmente, essa prática não tem sido considerada, talvez nem sequer pensada ou admitida por alguns professores. Aparentemente, salta como uma prática estranha, alienígena. Admitir guardar/usar/acessar esses artefatos na perspectiva da preservação, na biblioteca, como um *lugar de memória*, parece mais estranho ainda. (FERNANDES, 2004, p. 115).

Ao folhearmos estes cadernos pequenos, escritos pelos ex-alunos, no ano de 1997, e que ficaram guardados no arquivo permanente do colégio⁷⁷, fomos surpreendidas pelas produções destes alunos com as “escritas de si”⁷⁸. As fotos,

⁷⁷ Arquivo permanente: consiste em um material que se encontra guardado, porém, não está sendo usado no momento, a não ser que alguém queira se reportar ao mesmo para investigá-lo. Este arquivo poderá permanecer por tempo determinado, ou ser preservado, por tempo indeterminado, dependendo da característica do mesmo. Ver Belloto (2004).

⁷⁸ Sobre o termo “escritas de si”, ver Montino (2008) e Delory-Momberger (2008).

anexadas ao trabalho, nos chamaram atenção, pois personificavam o quanto aquelas narrativas eram reais.

À medida que líamos aquelas histórias de vida, sentíamos o desejo de fazer a pesquisa nos arquivos, bem como a devolução dos trabalhos aos seus respectivos autores (ex-alunos), que agora estariam com pelo menos uns 29 ou 30 anos. Para tanto, logo após essa primeira motivação, começamos a buscar respostas sobre a forma como aqueles trabalhos foram produzidos. Iniciamos nossa investigação na secretaria do Colégio, por ser este o local que contém toda documentação ligada à instituição de ensino.

Solicitamos à funcionária da secretaria que localizasse os dados referentes a essa turma específica da 5ª série no ano de 1997. A funcionária nos atendeu prontamente, fornecendo uma folha impressa com os nomes completos dos alunos.

Na medida em que nos envolvíamos nessa investigação, um problema norteador se solidificava, gerando em nosso trabalho a pergunta a ser respondida: será que os alunos compreendem o objetivo de aprendizagem ao relatarem sobre suas histórias de vida?

Apesar dessa questão ter surgido inicialmente, nosso trabalho de investigação precisou ser delimitado, tendo em vista que este viés de investigação pressupunha uma pesquisa mais ampla. Portanto, nosso objeto de investigação consistiu em analisar a possibilidade do desenvolvimento da empatia histórica a partir do trabalho com as histórias de vida que tem como suporte os trabalhos de 1997 e 2016.

Refletimos que estes alunos do ano de 1997, ao relataram suas histórias de vida quando ainda eram pré-adolescentes, com seus 11 anos, jamais poderiam imaginar a proporção que este trabalho ganharia, bem como que o mesmo seria capaz de mobilizar outras pessoas (que eles nem conheciam), afim de devolver-lhes suas produções após longos anos, num momento em que já eram adultos.

Trouxemos até a sala de aula a caixa de papelão. Foi então que começamos a instigar a curiosidade dos nossos alunos (6º ano), sobre o que haveria dentro daquela caixa. Surgiram muitas hipóteses ditas por eles, tais como: “ossos de dinossauros, objetos antigos, documentos, moedas, cartas”, dentre outros.

Ao abrirmos a caixa, os nossos alunos puderam verificar que o fato relatado para eles se materializou na presença dos caderninhos, escritos por alunos do ano de 1997, os quais tinham a mesma idade que eles, aproximadamente 11 anos, e estudaram também no mesmo colégio, deixando evidente as permanências.

Conceitos: história de vida e empatia histórica

Trouxemos à discussão dois conceitos-chave, que permeiam e regem nossa pesquisa: as “histórias de vida” e a “empatia histórica”. Estes consistem na essência de toda pesquisa que desenvolvemos com os alunos. Nosso objetivo específico, para com este capítulo, traduz-se no intuito de compreender como o conteúdo “história de vida” esteve/está presente no cotidiano das pessoas, durante o decorrer dos períodos históricos, bem como analisar sobre o conceito de “empatia histórica”, enquanto conceito de segunda ordem analisado pela área da Educação Histórica.

Nos reportamos aos autores Pineau e Le Grand (2012), para podermos analisar o contexto histórico referente ao termo “histórias de vida”, que sucede a outros termos, presentes desde a antiguidade até a contemporaneidade. Em relação aos termos “biografia” e “autobiografia”, os autores tecem um apanhado histórico a partir de quando estes são utilizados.

Outro conceito que nos debruçamos para analisar corresponde ao conceito de segunda ordem “empatia histórica”. O significado da palavra “empatia”, conforme apresenta o dicionário Aurélio da língua portuguesa, se define por: “O poder de identificar-se mentalmente com uma pessoa e desta forma poder compreendê-la.” Ferreira (2001, p. 280). Dentre tantas outras definições presentes nos diversos dicionários, podemos perceber que a empatia histórica, enquanto conceito de segunda ordem, compõe uma perspectiva um tanto distinta, se comparada a essa que é adotada pelos dicionários de língua portuguesa, sobre o termo empatia. Conforme Aguiar (2018) define:

No âmbito da educação histórica, trata-se de um conceito de *segunda ordem*, acrescido do adjetivo “histórico” denominado, portanto, “empatia histórica”, diferenciando-se da compreensão de outras áreas do conhecimento por suas características específicas e sua relação com o passado histórico. (AGUIAR, 2018, p. 110).

De acordo com Lee (2003), o motivo da dificuldade que os alunos apresentam para compreender o passado “[...] é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas” Lee (2003, p. 19).

Portanto, ao estabelecermos o conceito de segunda ordem empatia histórica, sob os pressupostos da Educação Histórica, como foco da nossa pesquisa, tivemos como intuito apresentar aos nossos alunos dos 6º ano, que as pessoas do passado,

neste caso, os ex-alunos que escreveram sobre suas histórias de vida, eram pessoas “de carne e osso”, que tinham suas vidas, repletas de conflitos internos e externos, fomentando os nossos alunos a olharem para o ser humano do passado com a humanidade que lhe é própria.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais) da cidade de Londrina, sendo uma da rede pública municipal de ensino e a outra da rede privada.

Para analisar os dados que foram obtidos, a partir do desenvolvimento da atividade com os alunos, nos orientamos através da pesquisa qualitativa, segundo Kathy Charmaz (2009), bem como a partir da Teoria Fundamentada, como fruto da pesquisa qualitativa, conforme analisam Strauss e Corbin (2008).

As três categorias elaboradas a partir do desenvolvimento desta atividade com nossos alunos do 6º ano, foram baseadas no modelo de progressão em empatia histórica de Peter Lee (2003), para interpretarmos as ideias dos nossos alunos, tendo como incentivo a própria afirmação do autor, quando escreve “[...] É possível construir outras, começando com outros núcleos de ideias [...]” Lee (2003, p. 28). Sendo as categorias que elaboramos, as quais estão explicadas e detalhadas no quarto capítulo:

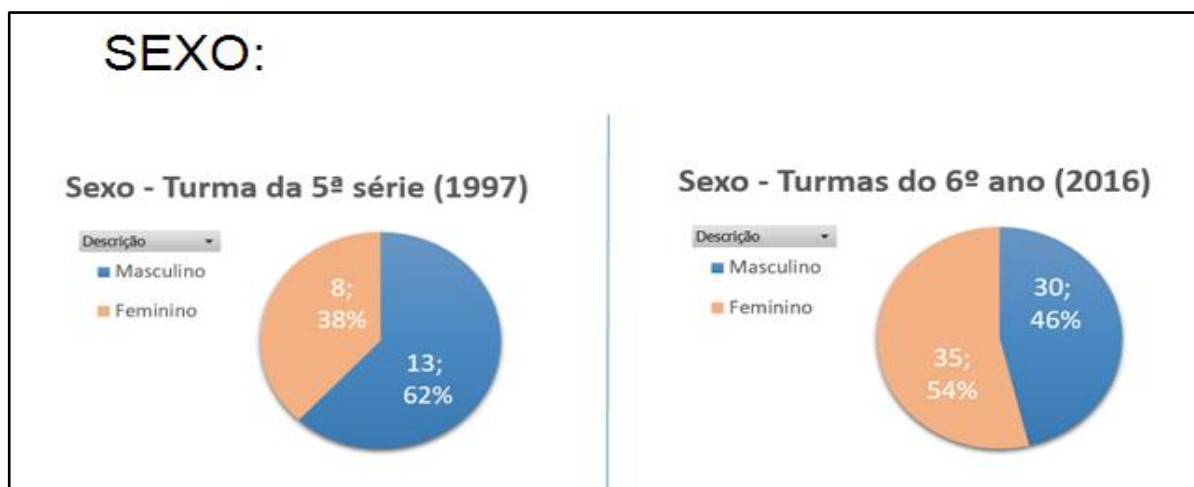
Categoria 1: Explicação dos Fatos do Passado Através das Evidências, com as Fontes Históricas;

Categoria 2: Explicação dos Trabalhos Escolares dos Alunos, Enquanto Fontes Históricas;

Categoria 3: Aprendizagem Histórica: A Relação Empática Desenvolvida Pelas Narrativas Dos Ex-Alunos.

Para apresentar como eram compostos esses dois grupos de alunos, ou seja, alunos da 5ª série (1997) e alunos dos 6º ano (2016), elaboramos um gráfico para traçar um paralelo entre eles.

Gráfico 1 - Narrativas analisadas. Quantidade de meninos e meninas que produziram



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Podemos perceber a partir dessa amostragem de análise que o número de meninas aumentou nestas turmas dos 6º ano. Enquanto na turma da 5ª série, eram 38% de meninas que fizeram suas narrativas, nas turmas dos 6º ano, essa porcentagem aumentou para 54%. Ao analisarmos as narrativas dos alunos (1997 e 2016), pudemos observar mudanças e permanências durante o período transcorrido entre estas duas gerações de alunos.

Citaremos dois trechos, referentes às narrativas produzidas pelos alunos (1997 e 2016), os quais apontam para o elemento da permanência, no que tange aos temas abordados (nascimento e família):

- *Eu fui fecundado no dia 1 de setembro de 1985 [...] E minha mãe foi para o hospital numa 6 feira para ganhar a mim, e na 2 feira eles levaram a minha mãe para sala de cirurgia e naci as 3.45 da tarde no dia 2 de junho de 1986, e com 3 voutas do cordão do embigo enrolado no pescoço. ("REGINALDO", 1997)*
- *Em 2005 eu nasci minha mãe ficou feliz e todo mundo queria ser meus pais. Meu pai não quis me assumir mas sou muito feliz com meu padrasto e minha mãe. Varias pessoas ajudaram minha mãe a cuidar de mim como minha tia e seu filho eu agradeço muito a eles são pessoas incríveis. Eu acho que o coração deles são gigante. ("ARTHUR", 2016).*

As narrativas adotam como “ponto de partida”, a data do nascimento, porém, o ano em que nasceram estas duas gerações de alunos, caracteriza como um diferencial entre eles. Sendo que, na turma de 1997, aproximadamente 57% dos alunos nasceram no de 1986, enquanto que nas turmas de 2016, 56% dos alunos nasceram no ano de 2004.

O tema “família”, abordado nas narrativas, corresponde à permanência, pela recorrência.

- *No meu aniversário de 2 anos meu pai bebeu tanto que desta vez ele ficou bêbado [...] Nos 5 anos minha mãe não fez festa porque ela não tinha muito dinheiro [...] No meu 6 anos a minha mãe fez festa. Nesse aniversário meu tio já chegou bêbado na festa e deu um tiro no chão e assustou todo mundo. (“CAROLINE”, 1997)*
- *[...] tenho duas famílias, uma biológica e outra de consideração, porque quando eu era bebê, apenas com 40 dias de vida, fiquei lá com essa família, até quase três anos, depois voltei para família biológica (“ANA”, 2016)*

Este tema, presente nas narrativas, enfatiza especialmente o relacionamento com os pais, irmãos, tios, primos, avó e avô, contendo narrativas de momentos alegres (nascimento de irmão/irmã, aniversários) e tristes (separação dos pais, falecimentos).

A separação entre os pais é um tema mais recorrente nas narrativas dos alunos de 2016. Percebemos o quanto essa questão é importante para estes alunos, pois o ano da separação dos pais é citado na linha do tempo de suas vidas.

A partir das narrativas das duas gerações, referente ao número de alunos que citam se os pais eram separados ou divorciados, constatamos que no ano de 1997, dos 21 alunos, apenas 1 aluno cita que os pais se separaram, enquanto que, dos 65 alunos (2016), 14 mencionam o mesmo fato. Não podemos concluir que o número de separações aumentou, somente temos como parâmetro o número de alunos que citaram sobre a separação dos pais, tendo em vista que esse tema era um tanto “delicado” para ser abordado em um trabalho escolar na década de 1990. Observamos ainda que abordar esse tema foi se tornando cada vez mais “comum” no decorrer destas duas décadas.

Portanto, os temas abordados pelos alunos em suas narrativas, são recorrentes à ambas as gerações analisadas, consistindo num elemento de permanência, bem como, de mudanças, sendo estes: Fase intrauterina; Nascimento; Crescimento/Desenvolvimento; Problemas de saúde; Aniversários; Cerimônias/atividades religiosas; Escola; Alimentação; Mudanças de cidade, de escola; Passeios/viagens; Festas/datas comemorativas; Amizades/Brincadeiras; Falecimento de entes queridos; Família; Preferências; Animais de estimação; Fatos marcantes; Auto imagem/personalidade; Expectativas.

Conclusões

A partir do que investigamos neste trabalho de pesquisa, podemos chegar à algumas conclusões, como por exemplo sobre o uso da história de vida, enquanto conteúdo de ensino na escola, sendo que o mesmo não se restringe a uma determinada disciplina.

O contato e a análise preliminar das narrativas dos alunos de 1997, deram origem à este estudo, pois aguçou nosso olhar para observarmos como ocorre a aplicação desta temática. Buscamos compreender o quanto o conteúdo história de vida pode ajudar na cognição histórica dos alunos, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos.

Constatamos que a história de vida é abordada nas diferentes fases escolares, tanto no Ensino Fundamental I, como no nível II. Outra conclusão a que chegamos, foi que, independente do setor público ou privado de ensino, a temática é trabalhada.

Percebemos que estas narrativas analisadas seguem um “padrão” linear e sequencial, contendo o relato dos fatos que marcaram a vida, porém, o que diferenciou a produção das histórias de vida dos nossos alunos em 2016, foi devido ao contato de tiveram com as narrativas dos alunos do ano de 1997. Observamos que as permanências e mudanças analisadas nas narrativas, vinculam ao tempo decorrente entre as duas gerações de alunos analisadas (1997 e 2016).

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124, jan./abril. 2018. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso: 05 maio 2018.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**, Porto, v. 2, 2001, p. 13-21.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BELLOTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes**. Tratamento documental. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: FGV, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpc/article/viewFile/76333/80048>>. Acesso: 12 jun. 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 09-17.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERNADES, Lindamir Zeglin. **Patrimônio cultural e saber histórico escolar**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? **Teaching History**, n. 143, p. 39-49, 2011.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. Tradução de Anderson Spavier Alves. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EdUFRN, 2012.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HISTÓRIA TEMÁTICA E AVALIAÇÃO: ANÁLISE DAS QUESTÕES DE HISTÓRIA DO VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

*Alessandro Henrique Monteiro – UEL
ah.monteiro@yahoo.com*

Resumo: Este trabalho visa contribuir com a discussão sobre avaliação do Ensino de História e também refletir sobre questões de múltipla Escolha nas avaliações de larga escala. Para isso foram analisadas questões de história do Vestibular da Universidade Estadual de Londrina de 2008 e de 2018, com isso buscando perceber também mudanças e permanências que a prova teve em uma década. Para nos situarmos no debate sobre avaliação foram lidos autores da área da educação que discutem avaliação em um contexto geral, avaliações de larga escala e especificamente o Exame Estadual do Ensino Médio e o vestibular. Para pensar o objetivo do Ensino de História foram estudados autores que escrevem sobre a Educação Histórica como Peter Lee. Os resultados são que as questões do vestibular UEL tentam refletir um pouco sobre o conteúdo, mas o formato de questões para uma seleção deixa a prova engessada e o estudante ainda acaba precisando memorizar conteúdo.

Palavras-chave: Avaliação do Ensino. Vestibular. Aprendizagem de História.

Introdução

Avaliações em larga escala estão presente no meio educacional, elas se distinguem de outros tipos de avaliação por seu alcance. Como toda avaliação educacional, esse método busca trazer números e atribuir valor ao aprendizado de estudantes. Com um alcance de milhares e até milhões de pessoas, quando se trata de avaliações de aprendizado duas provas tem uma grande abrangência, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio. Ambas possuem como um de seus propósitos avaliar como está o aprendizado dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As avaliações de larga escala também podem ter outro objetivo além de indicar os números sobre a situação do aprendizado, Vestibulares são avaliações de larga escala que possuem como objetivo único a seleção de candidatos para ingresso no Ensino Superior.

Para classificar com propriedade os vestibulares como uma avaliação do ensino seria necessária uma análise de todos os vestibulares do Brasil junto com os currículos da educação básica nacionais e estaduais, mas é possível fazer algumas reflexões partindo da lógica desse sistema seletivo. Diferente do Exame Nacional do Ensino Médio, que abrange todo o território nacional com as mesmas questões para

todos os estudantes, órgãos de cada universidade realizam um vestibular próprio com um alcance menor do que o ENEM. A pergunta a se fazer é o que essas provas avaliam? Sem a necessidade de uma relação direta com currículos escolares essas provas podem ou não se relacionar com o que esses currículos, mas além do conteúdo disciplinar, também é importante uma análise do formato que esse conteúdo chega aos estudantes.

A Universidade Estadual de Londrina é uma das universidades que além de admitir alunos através dos seus resultados no Exame Nacional do Ensino Médio realiza um vestibular próprio. O vestibular UEL é aplicado anualmente em duas fases, uma prova de conhecimentos gerais com questões de múltipla escolha e uma prova de conhecimentos específicos com questões dissertativas. Para compreender o que essa prova exige dos estudantes foram analisadas as questões de História do Vestibular UEL, assim como o documento que traz para os alunos o que deveriam estudar assim como todas as normas da seleção. O documento se chama Manual do Candidato e é disponibilizado antes de cada início de inscrições.

Em uma avaliação de história, como é o caso do vestibular, já que parte dele é classificado como história, é importante para refletir sobre o Ensino da História. Em avaliações, a narrativa histórica é disposta através de um método próprio que tem como finalidade avaliar o estudante, mas o conteúdo é elaborado a partir de historiografia. Com uma reflexão sobre essa fonte é possível contribuir com as discussões de avaliações de larga de escala e com as reflexões sobre avaliações do Ensino de História.

Avaliação, pontuação e questões de Múltipla Escolha

Antes da análise do vestibular da Universidade Estadual de Londrina como uma avaliação é preciso entender se vestibulares são avaliação, e para isso precisa-se ter uma noção do que é uma avaliação. Sobrinho traz uma definição que deixa claro como deve ser uma avaliação:

As informações e os significados produzidos na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco. A avaliação, portanto, não é somente um processo de inteligibilidade e produção de sentido que basta em si mesmo, mas também é processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema. (SOBRINHO, 2008, p.201)

Para o autor, avaliação faz parte de um ciclo, se tratando de uma avaliação em educação ela deve servir para criar indicadores que sejam úteis para os responsáveis pela melhoria do sistema educacional. Nesse caso o vestibular é o exato oposto disso, para cursar o Ensino Superior o que mais importa é a nota. Os estudantes estudam para obter uma nota alta, e essas notas separam os aprovados dos reprovados. Não há retorno dessas notas para o sistema educacional visando melhorar a educação. Mas as notas não são apenas grupais, como a falha ou o sucesso no vestibular influencia diretamente a vida das pessoas que se candidatam, a nota pode influenciar seus estudos. Os vestibulares podem ser usados para medir os conhecimentos na esfera individual. Nadir Zago faz um estudo com entrevistas com alunos de classe baixa que foram aprovados em vestibulares, e eles contam que eles tinham a noção de que os estudos que tinham não eram suficientes para serem aprovados e por isso alguns eram adeptos de cursinhos pré-vestibulares:

A falta de esperança era de tal ordem que o primeiro vestibular foi considerado um “exercício”, “uma experiência” para se familiarizarem com o sistema de provas e poder assim assegurar um diferencial na próxima seleção. [...] O êxito no vestibular é sempre recebido como surpresa, e foi dessa forma que reagiram quando identificaram seus nomes na lista de aprovados. [...] Para preencher a lacuna da formação básica há uma forte demanda pelos cursinhos pré-vestibular, estratégia bastante generalizada entre os egressos do ensino médio. (ZAGO, 2006, p.231)

Também é preciso pensar o que é uma avaliação na prática brasileira, porque nem todos pensam que avaliação educacional é parte de um ciclo, pois possuem experiências com provas do tipo do vestibular. A reflexão de Gatti nos elucida um pouco mais sobre isso:

No entanto, geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. Não sem razão, vista que é modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, avaliação seletiva no cotidiano escolar, como cultura preponderante. (GATTI, 2002, p.17)

Na prática, o vestibular trata-se do exemplo perfeito do que é avaliação, uma prova que seleciona e que sua nota é o objetivo e o produto final de uma aprendizagem. E partindo desse ponto é possível analisar os vestibulares como uma avaliação de larga escala.

Avaliações em larga escala e questões de múltipla escolha são parte de uma mesma reflexão. A necessidade de se avaliar grandes números de pessoas favorece a o uso de questões que sejam de fácil correção. No caso de questões de múltipla escolha em que aluno apenas precisa marcar as alternativas corretas, uma máquina de leitura óptica pode corrigir e ter o resultado em segundos. Mas essa facilidade em correção compensa todas as questões prejudiciais ao ensino que uma avaliação de múltipla escolha possa ter?

Uma primeira crítica a esse modelo é da professora Bernardete Gatti, que reflete sobre como as questões são criadas:

Sua elaboração é calcada no senso comum, uma tradução barata de questões objetivas de múltipla escolha; oferecendo lamentável imagem de uma prova objetiva, com itens envolvendo sobretudo a memorização imediata, sem propor o acionamento das funções mais complexas de análise e síntese. (GATTI, 2013, p.35)

Mesmo que esteja claro o quanto as questões de múltipla escolha possam não avaliar da melhor maneira, é preciso seu estudo pois sua facilidade de correção e por isso a possibilidade de economizar recursos em correções mais elaboradas faz esse formato ser hegemônico. Por isso além de criticar o método é preciso que ele seja analisado na prática em todas as etapas, para que se possa entender se os realizadores estão atingindo o potencial ao elaborar suas avaliações ou se apenas estão utilizando de um método simples para selecionar alunos, sem investir muitos recursos. Nesse caso é preciso pensar sobre para que o vestibular seleciona, os que conseguirem desempenhos melhores ganham a chance de cursar o Ensino Superior na universidade que escolheu, como não há vagas para todos, muitos não poderão entrar no curso de sua escolha. Uma seleção com uma importância dessa, não poderia ter questões elaboradas de forma rasa.

Uma outra crítica a esse modelo de elaboração de questões ser utilizado nos vestibulares está no quanto os conteúdos nesse formato podem influenciar o Ensino Escolar. Ou seja, uma avaliação que inclua prêmios para os aprovados pode influenciar o ensino apenas para o sucesso na prova. Gatti destaca que os currículos nacionais e sua ausência de conteúdos bem definidos contribui para a influência das avaliações:

Destacamos ainda que, na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para formação na educação básica são muito abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade Social. (GATTI, 2014, p.21)

Com essa reflexão é possível fazer uma conexão com a pesquisa qualitativa de Eugênio e Da Costa (2014, p.79) que ao observarem uma sala de aula notam que além dos professores buscarem trazer conteúdos relativos ao ENEM, os estudantes também exigem esse conhecimento para o exame.

O impacto de avaliações no Ensino é muito prejudicial para todo o sistema educacional, e quando se trata de uma avaliação de múltipla escolha isso fica pior, pois os alunos podem deixar de aprender conteúdos e habilidades importantes para assimilar métodos para responder provas. O sistema educacional americano é diferente do brasileiro, mas a importância dada a pontuação é similar a nossa, é a reflexão que Diane Ravitch faz:

Por semanas, ou até mesmo meses antes do teste estadual, as crianças são diariamente treinadas em habilidades de realização de testes e em questões similares as que deverão aparecer no teste estadual. A consequência de toda essa prática é que os estudantes podem ser capazes de passar no teste, mas não conseguem passar em um teste do mesmo assunto para o qual eles não tenham praticado. Eles dominam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si. (RAVITCH, 2011, p.181)

A autora continua:

As escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentro quatro afirmações em um teste de múltipla escolha, mas não estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmo, suas famílias e para nossa sociedade. (RAVITCH, 2011, p.250)

Uma diferença fundamental entre os dois modelos está na responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso no teste, no modelo americano notas baixas nos testes são atribuídas a gestão escolar e aos professores. Enquanto que no modelo brasileiro, o aluno é o principal responsável, pois ele que não poderá entrar na universidade naquele ano se o seu desempenho não for satisfatório. É o aluno que precisará recorrer a métodos alternativos, como os cursinhos, para aumentar seu desempenho em uma próxima tentativa.

Questões de história e Educação Histórica

O manual do Candidato⁷⁹ do vestibular UEL é o documento em que o estudante que pretende prestar o vestibular pode se informar sobre os assuntos que poderão cair na avaliação. Na parte reservada ao conteúdo de história, já no primeiro parágrafo fica claro que a disciplina de história do vestibular é preconizada nas Diretrizes Estaduais Curriculares do Paraná. Por essa razão ou não, o texto do documento acaba sofrendo com o mesmo embate entre habilidades para uso na vida prática contra conteúdos tradicionais que estão presentes nas Diretrizes Estaduais (PARANÁ, 2008), que citam objetivos do ensino da história e linhas de pensamentos como da Nova Esquerda Inglesa e da Didática da História, mas que no fim do documento os conteúdos tradicionais são dispostos de forma organizada.

Como o vestibular não é uma avaliação que faça parte de um ciclo educacional não é possível afirmar que ela tenha objetivos em educação, e sim uma meta de que se espera do estudante, o que ele precisa dominar para ter para obter sucesso na prova. Na área de história são definidas essas metas, habilidades que não envolvem conteúdos, mas no próximo tópico os conteúdos são dispostos claramente. Nesse Ponto existe uma divergência na estruturação de conteúdo, nas diretrizes todo conteúdo está organizado por eixos temáticos (Relações de Poder, Trabalho e Cultura), enquanto o conteúdo do manual está organizado cronologicamente, em Mundo Antigo, Mundo Medieval, Mundo Moderno e Mundo contemporâneo. Existe ainda um importante quinto elemento que não trata de conteúdos históricos, mas de conceitos importantes de história, como historiografia e memória.

Esse embate entre conteúdo e habilidade é discutido por Peter Lee, que reflete que isso pode ser nocivo e tira uma especificidade do aprendizado de história:

A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” é desastrosa de duas maneiras. Primeiro, ela assume que são “habilidades” que estão em jogo na história, e em segundo lugar, ela define o conhecimento do passado como os oferecidos pela história contra a compreensão da natureza das alegações sobre o passado, como se fizesse sentido falar se ensinar um sem outro. [...] A fala sobre “habilidades” permite que as pessoas pensem em termos de habilidades genéricas como “análise” ou “comunicação”. Por que devemos usar o tempo das crianças para aprender a análise da história, se isso pode ser feito igualmente em qualquer outro assunto? (LEE, 2016, p. 113-114)

⁷⁹ Editais e questões de vestibulares se encontram disponíveis no portal da Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS UEL <<http://www.cops.uel.br/v2/>> acesso em 18 de dezembro de 2018

Mas para além do que é possível estar na prova, analisar o que realmente caiu na prova é importante. Foram analisadas questões de dois anos de prova, com dez anos de diferença de uma para outra, uma prova do ano de 2008 e outra do ano de 2018, que são chamados respectivamente de vestibular 2009 e vestibular 2019.

Uma primeira particularidade da prova do vestibular UEL é possuir um tema central, as questões são organizadas a partir desse tema. No caso dos dois anos utilizados para análise os temas foram “(Des)encantamento do Mundo” e “Alimento: Uma Necessidade Básica” e todas as questões da prova se relacionam com o tema respectivo. Com isso as questões de história são temáticas, se relacionando sempre com o tema inicial da prova.

Também é possível constar a não divisão da prova por disciplinas. Se no manual do candidato todas as disciplinas que constam na prova estão bem especificadas juntos com seus conteúdos, na prova as questões são dispostas sem uma ordem específica, e com três diferentes disposições. Isso abre espaço para uma possível interdisciplinaridade nas questões, e isso está presente na prova. Foi notado dois tipos de questões interdisciplinares nas provas. O primeiro exemplo está em questões conceituais em que para responder é preciso dominar habilidades de mais de uma disciplina, como é o caso da Figura 1:

2

Leia o texto a seguir.

A modernidade [...] é um fenômeno de dois gumes. O desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a modernidade tem também um lado sombrio.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991, 2ª reimpressão, p. 16.

Com base no texto e nos conhecimentos sobre o debate a respeito da modernidade, considere as afirmativas a seguir.

- Para Marx, a modernidade identificava-se com o capitalismo, o qual continha, em suas origens industriais, dimensões sociais potencialmente revolucionárias.
- No momento do surgimento do industrialismo, Durkheim identificou o lado sombrio da modernidade com a possibilidade dos fenômenos da anomia social.
- Weber compreendia o mundo moderno como aquele no qual a racionalização implicava a expansão da burocracia e dos limites que o corpo de funcionários estabelecia à autonomia individual.
- Para Giddens, a atual fase da modernidade, ao reduzir as possibilidades de autodestruição social, eliminou a existência da chamada “sociedade de risco”.

Assinale a alternativa correta.

- Somente as afirmativas I e II são corretas.
- Somente as afirmativas I e IV são corretas.
- Somente as afirmativas III e IV são corretas.
- Somente as afirmativas I, II e III são corretas.
- Somente as afirmativas II, III e IV são corretas.

Figura 6 - questão 2, prova de conhecimentos gerais, vestibular UEL 2018

A questão trata principalmente da visão de alguns autores que são enquadrados na disciplina de sociologia, mas também há conceitos típicos de história em toda a questão, para o aluno responder com eficácia terá que ter conhecimentos de ambas as disciplinas. O outro exemplo de interdisciplinaridade é a utilização de um texto que sirva de base para questões de diferentes disciplinas. São comuns nas provas, textos, imagens e gráficos dados previamente e a partir deles questões de disciplinas como matemática, história, filosofia e sociologia tem suas perguntas partindo da mesma base.

O Formato da questão é um dos dois possíveis encontrados nas provas do vestibular UEL, verdadeiro e falso (que é o caso da figura 1) e assinale a questão correta. Buchweitz (1996) reflete que na elaboração de questões de múltipla escolha para avaliações é necessário criar diversos tipos de formatos para que o aluno não se atenha apenas as técnicas para responder essas questões.

Também é preciso apontar que no intervalo de dez anos de prova, o formato das questões e da prova de conhecimento gerais não teve mudanças. O professor Paulo Mello em sua dissertação de mestrado analisa edições do vestibular da FUVEST, e destaca a importância dessa prova sempre se modificar, tanto no peso da nota por disciplina, número de questões e sua disposição (2000, p.28). Isso para tentar que os estudantes se atenham a aprender o conteúdo e não focarem em memorizar macetes para marcar as alternativas.

Uma mudança significativa dessa prova está na prova de conhecimentos específicos, até o ano de 2010 as questões de história também eram de múltipla escolha, mas a partir de 2011 a prova de conhecimentos específicos se tornou descritiva. Conforme o curso escolhido o estudante terá quatro questões que precisa dissertar sobre o assunto citado.

Leia a charge e o texto da revista “O Malho”, a seguir, quanto às polêmicas que antecedem o sufrágio feminino no Brasil.



[Zé Povo] – Aqui tem, seu Maurício, um quadro do futuro que nos espera, se passar o seu projeto, dando o direito de voto às mulheres... em pouco tempo elas que são mais sabidas que nós, aproveitarão a moleza dos homens e dominarão tudo! E teremos então esta beleza: o avô fazendo crochê, a avó fumando cachimbo, o marido amamentando o filho, enquanto a mãe vai para a Câmara dos deputados deitar o verbo pela salvação da pátria! Tudo transtornado! Tudo invertido!

[Maurício de Lacerda] – Mas que tem isso? A Constituição é clara: as mulheres podem ser eleitoras!

[Zé] – Pois, então viva a Constituição e o voto feminino! Talvez, com as mulheres em cena, nós sejamos mais homens... aceitando o pedido do Ministério da Agricultura e indo plantar batatas!

Adaptado de “O Malho”, RJ, 23 de junho de 1917. Acervo Biblioteca digital. al.sp.gov.br.

A partir da charge e do texto sobre as polêmicas que antecederam o voto feminino no Brasil, responda aos itens a seguir.

- Situe e caracterize o momento histórico em que se efetivou o direito ao voto feminino no Brasil.
- Em relação às lutas feministas compare a época em que a charge e o texto foram produzidos com a atualidade. Em seguida, discorra sobre as ideias que até o momento permanecem as mesmas e as que mudaram.

QUESTÃO 2 – EXPECTATIVA DE RESPOSTA

Conteúdo programático: A exclusão na contemporaneidade: etnias, nacionalismos, religiões e sexualidades.

Resposta esperada:

- O candidato deve saber que o voto feminino no Brasil foi conquistado em 1932, no governo Getúlio Vargas. O candidato contextualiza melhor o período, acrescentando que o voto feminino foi incorporado à Constituição de 1934 como facultativo ou acrescentando as lutas de mulheres como Nísia Floresta (começo do século XIX), Bertha Lutz, Celina Guimarães Fonseca, etc.
- A charge e o texto da revista sugerem uma inversão do que seria o papel feminino no começo do século passado. Mas a revista critica esta ideia de inversão e defende que o voto feminino deve ser contemplado na Constituição. Hoje há ainda esta ideia de que o feminismo quer subverter a ordem da realidade, mas as lutas são outras: igualdade de salário, combate à violência doméstica, questionamento dos padrões machistas impostos, descriminalização do aborto, etc.

Figura 7 - Questão 2, prova de conhecimentos específicos História, 2018

A questão 2 é um exemplo de como são as perguntas da prova de conhecimentos específicos, o caráter dissertativo dá ao estudante espaço para refletir sobre o tema. Para uma prova com essas características, existem potencialidades, como reflexões sobre permanências e mudanças no tempo. A questão exemplificada exige que o aluno escreva sobre isso.

Mas mesmo sobre essa questão é possível entender o quanto uma avaliação em larga escala pode engessar a possibilidade de resposta do estudante, o quadro em azul trata-se da resposta esperada pelos corretores, nele aparece os itens que

são necessários ser citados. No caso a criatividade do aluno precisa se ater as expectativas prévias.

A necessidade de memorização de conteúdo está presente em questões dissertativas também, no caso desse exemplo a charge e o texto apenas contextualizam um período, o estudante deve fazer sua reflexão a partir disso, mas não é suficiente sem um conhecimento ampliado sobre a temática.

Peter Lee (2016, p. 126) escreve um objetivo para o Ensino da História “O ensino da História terá feito seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente”. Por mais que possamos os vestibulares tenham uma lógica própria e sejam realizados com a única finalidade de selecionar alunos, a narrativa nas questões são elaboradas a partir da historiografia e tem influências no ensino da história escolar, e por isso é necessário que se tenha a preocupação com a melhor forma de se avaliar.

Referências

BUCHWEITZ, Bernardo. Elaboração de questões de múltipla escolha. Estudos em Avaliação Educacional, n. 14, p. 83-104, 1996.

EUGENIO, Isadora Fonseca; DA COSTA, Marina Gome de Sousa. O ENEM e suas repercussões no ensino de História na contemporaneidade: desafios a uma aprendizagem holística e não fragmentada. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.

GATTI, Bernardete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@ res**, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS revista científica**, v. 4, n. 1, 2002.

GATTI, Bernardete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 33-42, 2013.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, v. 32, n. 60, p. 107-146, 2016.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Vestibular e Currículo**: o Saber Escolar e os Exames Vestibulares da Fuvest. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: História. Paraná: Secretaria da Educação, 2008

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: Como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação do Ensino Superior, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.

O HOLOCAUSTO A PARTIR DO OLHAR INFANTIL

*Simone Marquito Caetano Ribas - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
monymarca@yahoo.com.br*

*Luzilete Falavinha Ramos – Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
luzifal@yahoo.com.br*

Resumo: O presente trabalho vem trazer os resultados do projeto de aplicação realizado no ano de 2017 no Centro de Educação Integral Issa Nacli envolvendo alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I. O objetivo deste projeto foi contribuir com os debates sobre a História do Holocausto, inserindo elementos relacionados ao ponto de vista dos alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem, em diálogo com os componentes curriculares desta etapa. O trabalho empírico foi desenvolvido de abril a dezembro do mesmo ano, tendo como estratégias leituras coletivas de obras literárias, observações de aula e análise documental. Ao final do trabalho foi possível observar uma maior empatia e altruísmo dos estudantes em relação às histórias pessoais narradas e bom êxito no processo de alfabetização dado a interdisciplinaridade que o tema proporcionou.

Palavras-chave: Holocausto. Crianças. Guerra. Preconceito. Neonazismo.

Introdução

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Dentro desta perspectiva e tendo como parte do currículo escolar o projeto permanente de Educação em Direitos Humanos, o grupo docente da Escola Municipal C.E.I. Issa Nacli optou por promover o estudo das regiões brasileiras enfatizando situações que contrariam os direitos humanos. Assim o estudo da região Sul ficou a encargo dos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Após pesquisa, dois aspectos desta região chamaram atenção: a maior concentração de idosos e de grupos neonazistas.

Seis décadas após a abertura dos campos de concentração, estes movimentos atualizam o ideal ariano: dados situam em cerca de quatrocentas e cinquenta mil o número de pessoas que leem literatura racista e neonazista, somente nos Estados Unidos. Estatísticas dos movimentos anti-racistas denunciam que há pelo menos cento e cinquenta mil simpatizantes envolvidos em grupos neonazistas, no Brasil, quarenta e cinco mil apenas no Estado de Santa Catarina. A violência expressa por estes grupos, quer em ataques físicos a judeus, negros e homossexuais, quer na disseminação de seu ódio em cartazes e artigos disponibilizados na internet como forma de divulgar seus ideais, exigiu nos últimos anos grande

trabalho por parte das autoridades, policiais e jurídicas, em termos de investigação e condenação. (Dias, 2007, pg.2)

Assim optou-se por trabalhar o assunto referente aos grupos neonazistas, levando em consideração o fato de no ano anterior (2016) os alunos terem trabalhado com a questão dos refugiados sírios, os processos migratórios e as perseguições sofridas pelas minorias. É recorrente nos jornais locais relatos de ataques de grupos neonazistas a homossexuais, negros, moradores de rua, nordestinos e, ultimamente, a árabes refugiados na cidade. Levando em consideração o bom envolvimento dos alunos no tema do ano anterior, se pensou em vincular o tema neonazismo aos conteúdos curriculares da grade do primeiro ano e, tendo este como pano de fundo, desenvolver atividades de alfabetização nas áreas do conhecimento.

Desenvolvimento

Uma vez definido o tema e como o utilizá-lo nas aulas, partiu-se para a pesquisa e seleção de materiais. Foram iniciados estudos sobre o que foi o nazismo na História recente e do Tempo Presente, uma vez que quando se trabalha com crianças é necessário apresentar a origem e o conceito do objeto de estudo. Neste caso o trabalho pedagógico foi pautado em Theodor Adorno (2012) na sua afirmativa de que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. Ou ainda, que é possível promover a interdisciplinaridade⁸⁰ que aproxime razão de afeto e que denuncie a negação do preconceito. Foram lidos diversos artigos e matérias sobre o assunto, bem como vídeos e documentários. Depois deste estudo, foi montado o percurso de aprendizagem, começando pela História do Holocausto, levando em consideração a questão infantil neste período da história, a definição de nazismo, as leis nazistas, subida ao poder do partido nazista na Alemanha, as minorias perseguidas pelos nazistas, o fim da 2ª guerra, o surgimento dos grupos neonazistas e as minorias perseguidas por estes grupos. Para isso foram selecionados livros da literatura infantil e infanto-juvenil, materiais didáticos para a educação infantil produzidos pelo Museu do Holocausto de Jerusalém (Yad

⁸⁰ Eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

Vashem), poemas e desenhos de crianças encontrados em campos nazistas, vídeos, matérias de jornal e revistas. Com estes materiais elaborou-se as sequências didáticas que abrangeram o maior número de disciplinas e conteúdos, levando em consideração o processo de alfabetização que permeia o ensino no primeiro ano.

A meta com este trabalho foi promover a alfabetização, mas também trazer para a sala de aula discussões sobre preconceito, racismo, violência e outros aspectos relacionados à intolerância ao diferente. Pois como afirma Karl Schurster (2017) em seu livro sobre “Ensino da História, regimes autoritários e traumas coletivos” acredita-se que a escola deve desempenhar um papel central no debate da sucessão de crimes, individuais, massivos, sequenciais ou coletivos, baseados no ódio de tipo variado, que embora já vivido coletivamente como barbárie, ainda assim repetem-se com frequência. Cabe, em grande parte à escola, pesquisar, debater e ensinar, no campo da História (em estreita cooperação com as demais disciplinas, em especial a língua portuguesa, a sociologia e a filosofia com suas conceituações e seus esforços de clarificar e vivência cotidiana) a diversidade, evitando e amenizando, a multiplicação de sintomas, atos e comportamentos permanentes de discriminação e ódio, muitas vezes envoltos num simples e brutal desenho de retorno a um passado já vivido com trauma.

Partindo da avidez dos alunos por conhecimentos diversos é que se pensou no trabalho com uma história difícil dentro do conceito de *Burdening History*, do historiador alemão Bodo von Borries. O objetivo esteve em proporcionar a apropriação dos conteúdos de maneira mais dinâmica e interessante e, ao mesmo tempo, promover o debate sobre as relações humanas e o papel do indivíduo na sociedade (passado/presente). Ainda segundo BORRIES(2018) a “História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções- negativas ou positivas- e se é relevante na vida”.

Um primeiro passo com os alunos se deu através da análise de imagens, por entender que as crianças nesta etapa se apropriam melhor de informações através deste recurso.

Nossos olhos estão o tempo todo recebendo informações por meio de imagens. O que contribui para a necessidade da alfabetização visual, pois, em alguns casos não é necessário que haja a escrita para que possamos

nos comunicar, mas torna-se imprescindível que sejamos capazes de ler e interpretar a mensagem da imagem para haver comunicação. (MARTINS e TONI, 2008, pag 1)

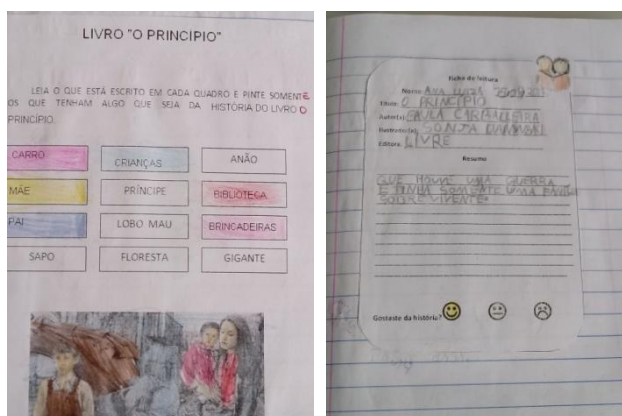
Para iniciar o trabalho sobre a História do Holocausto, foi levada em consideração a questão do universo infantil neste período da história. Desta forma, sem ainda citar o fato histórico, buscou-se apresentar aos alunos o cenário da guerra a partir de um viés literário, sem, contudo deixar de enfatizar suas duras consequências. Através de uma roda de conversa, tendo como disparador o trabalho com o livro “Nenhum peixe aonde ir”, foi apresentado aos alunos o cenário da guerra a partir do olhar da criança. É importante ressaltar, que em momento algum trabalhou-se com cenas explícitas de violência, ao contrário, o foco sempre esteve nas ações humanas e suas consequências nas relações. Desta forma, os alunos foram levados a refletir sobre a importância do direito de ir e vir e começar a ter a dimensão das privações que a guerra traz para a vida das pessoas. Ainda, sobre este livro, novamente em roda de conversa, as crianças foram questionadas: “O QUE FAZ A GUERRA ACONTECER?”. Neste momento o intuito era fazer uma sondagem sobre a percepção de cada criança a cerca do tema e o que ela já tinha de conhecimento pré-estabelecido e, assim, começar a inserir a discussão sobre preconceito, racismo, violência e outros aspectos relacionados à intolerância ao diferente. Após essa reflexão, os alunos foram desafiados a ilustrar sua contribuição.

As rodas de conversa funcionaram como um instrumento eficiente na verificação dos conhecimentos prévios dos alunos não apenas sobre o tema a ser trabalhado, como também para verificação dos critérios do eixo oralidade de cada aluno (ampliação do vocabulário, argumentação, coesão, sequência lógica dos fatos, entre outros). Segundo os Referenciais Curriculares para Escolas Municipais de Curitiba(2006) “a maior parte da comunicação de nossa sociedade se dá pela oralidade, mesmo sendo uma sociedade letrada. É por meio da linguagem oral que o ser humano se desenvolve como participante de uma determinada cultura.”



Roda de conversa com os alunos do 1º ano. Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

Posteriormente, trabalhou-se com o livro “O princípio”, que traz a história de famílias acometidas pela guerra e que buscam reconstruir suas vidas. Foi realizada a leitura do livro e seu fichamento. Nesta abordagem, o trabalho se deu na roda de conversa com temas como resiliência e empatia. Também foram explorados em língua portuguesa a interpretação dos fatos narrados, construção de palavras, análise linguística e informações contidas na capa do livro. Em matemática, foi construído um gráfico a partir da opinião dos alunos sobre a literatura trabalhada.



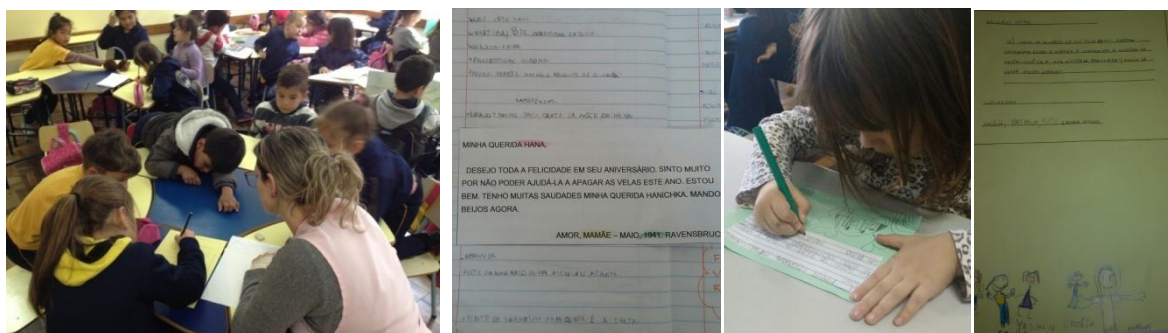
Atividades desenvolvidas com o livro “O Princípio”. Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

Através do trabalho com o livro “A mala de Hana”, desenvolveu-se uma sequência de atividades explorando as diversas áreas do conhecimento.

No trabalho com a literatura em sala de aula, tão importante quanto analisar o que a obra diz é perceber como ela o diz (...) A leitura em si faz nascer e permanecer o gosto e a paixão pela literatura, fonte de prazer e de conhecimento, passaporte para uma nova dimensão de experiências sempre renovada. (Referenciais Curriculares para Escolas Municipais de Curitiba, 2006, pag 214)

Esta literatura auxiliou a construção do cenário do holocausto a partir do olhar da criança, em que foi possível contextualizar fatos da história neste período e aos poucos estabelecer relação com as atuais problemáticas que alimentam os ideais neonazistas. À medida que as páginas do livro eram exploradas, a personagem novamente ganhava vida ao olhar do aluno. Percebeu-se que a turma estabeleceu um vínculo tão profundo com a personagem, que estes se mostravam cada vez mais inquietos e ousados em suas investigações e colocações a cerca do tema, queriam conhecer cada vez mais.

Foram contadas partes selecionadas da narrativa para trazer a tona conteúdos da disciplina de História tais como a composição familiar e o cotidiano de crianças em outras épocas. Em Geografia trabalhou-se com o mapa mundi, em que os alunos pintaram os países citados na história e construíram legenda, ainda no trabalho com mapa foi possível revisar noções topológicas(perto-longe, acima-abaixo, entre, direita-esquerda). Na Língua Portuguesa, determinados trechos foram usados para trabalhar com os gêneros textuais carta e bilhete, ampliação do vocabulário com a composição e decomposição de palavras e construção de listas, interpretação de texto. O desenvolvimento de situações-problema com dados numéricos do texto ou situações cotidianas do mesmo foram aplicadas na matemática.



Atividades em língua portuguesa sobre os gêneros textuais: carta e bilhete. Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

Tendo a mala como ícone das literaturas apresentadas, pensou-se em uma proposta lúdica extracurricular que levou os alunos a refletirem sobre a função deste objeto bem como o que guardar dentro dele em uma situação de mudança repentina.

Sabe-se que o brincar é a essência da infância, uma atividade natural, espontânea e necessária à criança. Segundo Luckesi (1994) são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, ações vividas e sentidas. (...) as brincadeiras para as crianças são mais do que apenas um divertimento, servem para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, ou seja, um estímulo para a aprendizagem. (LUCKESI,1994,v,23 *apud* SANTOS, 2010,p.18)

Sendo assim, partiu-se da discussão sobre trechos dos textos onde a mala apareceu e os questionamos sobre a utilidade deste objeto e a importância dele no contexto estudado. Em seguida foi proposta a seguinte situação: *“Imagine que você fará uma longa viagem sem saber o destino e sem data para voltar. O que levaria na*

mala? Lembre-se que só poderá levar um único objeto.” No dia seguinte os alunos foram reunidos em uma roda na parte externa da escola. No centro da roda estava uma mala antiga na qual os alunos, um a um descreveram os objetos trazidos justificando sua escolha e, em seguida, depositaram-no na mala. Essa dinâmica foi registrada e utilizada numa composição menor para exposição na Feira do Conhecimento da escola.



Atividades realizadas a partir do livro "A mala de Hana". Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

Aproximando-se da conclusão do projeto, o grupo teatral “Tátrios” veio à escola para apresentar uma adaptação da peça “Se nos ferem, não sangramos”, que trouxe no enredo várias histórias de personagens (alguns famosos outros menos conhecidos) que viveram o Holocausto e de alguma forma deixaram registros deste fato. A peça trouxe entre outras reflexões, fatos da atualidade que mostram a presença dos ideais nazistas na contemporaneidade.



Cena da peça teatral “Se nos ferem, não sangramos”, grupo teatral Tátrios. Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

O ponto alto do projeto consistiu na troca de cartas entre alunos envolvidos no mesmo e os alunos da Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann. Foi estabelecida uma parceria com as professoras do primeiro ano desta instituição e, após reunião de planejamento, iniciou-se a troca de correspondência que durou aproximadamente um mês. Ao final desta troca, promoveu-se no C.E.I. Issa Nacli, um encontro entre os alunos de ambas as instituições. Este momento caracterizou-se como um encontro de realidades distintas: primeiramente por colocar os estudantes em contato com crianças pertencentes a uma das minorias étnicas que padeceram no Holocausto; segundo, a conscientização de que cada ser é único e que isso pode ser percebido mesmo dentro de um mesmo grupo étnico. Isso significa dizer que o diferente não é uma exceção, mas uma constância e que por isso deve ser respeitado.



Atividade de correspondência entre alunos do projeto e alunos da Escola Israelita Salomão Guelmann e encontro de alunos e professoras das duas escolas. Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos 2017.

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo as atividades realizadas também foram servindo como diagnóstico para remodelação do plano de ação e verificação do desempenho dos alunos. Sendo assim, pode-se afirmar que a avaliação diagnóstica não esteve registrada em um único instrumento, mas foi uma constante, presente em todos os instrumentos utilizados no desenvolvimento do projeto.

Considerações finais

Pode-se concluir que a especificidade do conteúdo de História foi evidenciada pela referência explícita à presença da literatura, trabalhada enquanto documento histórico. As temáticas, assim como as atividades, estiveram voltadas para os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I, que puderam perceber, ainda que de forma discreta, a sensibilidade do tema Holocausto enquanto trauma coletivo e que ainda traz permanências para o mundo atual. ADORNO (2012) defende a ideia de que todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância e complementa seu pensamento afirmando que a educação, que tem por objetivo evitar a repetição de atos de brutalidade como os vistos em Auschwitz, precisa se concentrar na primeira infância. Para ele, deve-se dar grande importância no processo formativo infantil no tocante aos motivos que levam o indivíduo cometer atos de brutalidade.

Com o uso da metodologia sugerida pela Escola de Estudos do Holocausto Yad Vashem, de Israel, que consiste na personificação das vítimas, verificou-se como resultado a imersão dos estudantes na História do Holocausto, a partir de histórias pessoais, despertando sentimentos, sensações e emoções, resultando em mudanças de comportamento a partir da empatia e do altruísmo. Então se conclui que o trabalho com relatos pessoais e reais de pessoas que viveram o Holocausto ajudou os alunos a tornarem-se menos indiferentes ao que acontece com outras pessoas, que não apenas com aquelas com quem tem vínculo. Dentro desta perspectiva e segundo COOPER (2012), a história envolve tentar entender atitudes e valores de pessoas no passado, as quais podem ser diferentes das suas; isto ajuda a tentar ser tolerante para com os outros e a entender a si mesmo.

O projeto atingiu o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos das matrizes curriculares por criar nos estudantes uma empatia com as histórias e fatos relatados. Propiciou também análise da atualidade e a percepção da existência de um número significativo de grupos neonazistas no sul do Brasil, proporcionando a

discussão de situações de preconceito e racismo propagados por estes grupos. Portanto, trabalhar questões voltadas para o preconceito à diversidade na infância é desenvolver o que BAIBICH (2012) define como pedagogia da imaginação, ou seja, imaginar o outro e imaginar-se no lugar do outro para tentar compreender o que determinados comportamentos podem causar nos indivíduos que são discriminados.

De forma geral, o grande desafio para os docentes envolvidos no projeto foi trabalhar de maneira interdisciplinar de modo que todos os conteúdos curriculares estivessem contemplados em todas as fases do projeto. Tratou de um tema controverso (temática não comum a esta faixa etária no sistema de ensino da rede pública municipal) dentro de uma perspectiva histórica com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I, necessitando de estudo, pesquisa e produção de material – já que não existem materiais adaptados a esta faixa etária em português.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BAIBICH, Tânia Maria. **Preconceito e Escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. Ijuí: Unijuí, 2012.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e Consciência Histórica**. Bodo von Borries; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – 1ª reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CARBALLEIRA, Paula; DANOWSKI, Sonja. **O princípio**. Ed. Livre Kalandraka, 2013.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

Ensino de história, regimes autoritários e traumas coletivos/ Francisco Carlos Teixeira da Silva, Karl Schuster (organizadores). – Rio de Janeiro, Porto Alegre: Autografia: EDUPE:EDIPUCRS, 2017.

HÉRBERT, Marie – Francine. **Nenhum peixe aonde ir**/ Marie-Francine Hérbert; ilustrações Janice Nadeau; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – São Paulo: Edições SM, 2006.

JÖRN RÜSEN e o ensino de história/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

LEVINE, Karen. **A mala de Hana**: uma história real/ Karen Levine; [tradução Renata Siqueira Tufano].- São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O lúdico na prática educativa**. Tecnologia Educacional, Rios de Janeiro, v.23, nº 119/120, jul/out.,1994.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensinando sobre o Holocausto na escola**: informações e propostas para professores do ensino fundamental e médio/Nilton Mullet Pereira, Ilton Gitz.- Porto Alegre: Penso, 2014.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Referenciais Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba. Curitiba, v.3,2006.

SCHUSTER, Karl. **O fenômeno nazi e o impacto na historiografia do tempo presente**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

Disponível em

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf> acesso em 28/01/2019.

Disponível em

<https://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf> acesso em 10/01/2019.

“AGORA É QUE SÃO ELAS? – INVESTIGAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES HISTÓRICAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA”

*Samanta Botini dos Santos (UEL)⁸¹
Samanta.botini@outlook.com*

Resumo: O presente trabalho diz respeito a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História na área de História Social da linha de pesquisa de Ensino de História intitulada “Agora é que são elas? Investigações sobre as noções históricas dos alunos da educação básica acerca do Movimento Feminista”, que está sob orientação da Prof. Dr^a Marlene Rosa Cainelli na Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa se insere nas discussões do campo da Educação Histórica para compreender qual conhecimento histórico estudantes do 3º ano do Ensino Médio da cidade de Cornélio Procopio- PR possuem sobre o Movimento Feminista. O Movimento Feminista enquanto acontecimento histórico é caracterizado por 3 importantes e decisivos momentos, o que ficou convencionado entre estudiosos por “ondas”. A primeira “onda” do Movimento Feminista tem como marco a luta e a conquista do voto feminino na Europa, Estados Unidos e Brasil no final do século XIX; 2ª “onda” do movimento feminista ocorre no contexto dos movimentos contestatórios de 1960 e 1970 na chamada “contracultura”, despertando pautas como aborto, problematizações a respeito do sistema patriarcal, padrões de beleza, entre outras. A 3ª “onda” ocorre na década de 1990 cujo enfrentamento existe para reparar lacunas deixadas pelos movimentos anteriores com pautas específicas, ampliando a discussão sobre a categoria “mulher” abrindo possibilidades dentro dos debates de gênero e inserindo o componente de classe e raça para se avaliar as demandas exigidas pelas mulheres organizadas em momentos anteriores. Neste artigo iremos discorrer de alguns pontos que serão abordados na realização da pesquisa, como as questões relacionadas as desigualdades de gênero, o debate levantado pelo Movimento Feminista e as possibilidades pela perspectiva da Educação Histórica.

Palavras-chave: educação histórica, feminismo, movimento feminista, história.

Introdução

O tema “feminismo” tem sido pauta abordada com bastante veemência pela sociedade brasileira nos últimos anos. As discussões que acometem a mídia tradicional, os veículos de comunicação passaram pelos mais diversos níveis do diálogo. O que é certo é que as discussões realizadas pela organização do Movimento Feminista advêm de muito tempo e são pautas importantes na constituição social.

⁸¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História em História Social na linha de pesquisa de Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O termo “feminismo” começou a ser utilizado no século XIX nos Estados Unidos para designar uma organização de um movimento próprio das mulheres pelas mulheres com pautas de mulheres. (GARCIA, 2005)

Os termos e ideias que remetem a questões de organizações exclusivas de mulheres existem devido ao caráter desigual em que o papel de gênero se expressa em sociedade. A ciência, a educação, a vida pública foi e é organizada para homens e por homens. Dessa forma, a autora Carla Cristina Garcia (2005) denomina o Movimento Feminista como um movimento social emancipatório que age em diversas esferas.

A luta das mulheres feministas ocidentais, iniciou-se com a pauta do sufrágio, porém foi expandindo-se para questões que também perpassam a vida particular. Havia a intenção de equilibrar pautas políticas, sociais e individuais. O arranjo dado ao Movimento Feminista ficou convencionado a ser chamado de “ondas” como forma de abordar seus diversos momentos históricos.

A mobilização referente à “*Primeira Onda*” diz respeito à luta pela participação política feminina através do exercício do voto, movimentação essa que data do final do século XIX e início do século XX. As sufragistas, como ficaram conhecidas as mulheres que participaram das ações em prol do voto feminino, também lutavam pelo direito ao trabalho remunerado, uma vez que havia a noção de que as mulheres deviam se dedicar exclusivamente ao âmbito doméstico, cuidando do lar e dos filhos. (PERROT, 1988)

A “*Segunda Onda*” diz respeito a uma luta mais abrangente, que vêm sendo debatida até os dias atuais, com pautas sobre aborto, sexualidade da mulher e a luta contra o patriarcado, em um contexto onde o mundo passava por mudanças significativas em seus padrões e contando com mobilizações diversas. Esse momento do movimento feminista se refere aos anos 1960, pós-guerra do Vietnã. As movimentações de um modo geral nesse período questionavam a ótica vigente de regimes totalitários, como foi o caso da Ditadura militar no Brasil durante a Redemocratização, e/ou até mesmo o sistema capitalista como o Movimento Hippie. O movimento feminista se encaixa perfeitamente nesse conceito de movimentos de contestação, uma vez que o feminismo vem na contramão da padronização e normalização de comportamentos femininos dando voz a uma população que foi silenciada. Essas agitações começaram inicialmente na Europa e nos Estados

Unidos, mas resultaram em um movimento que se expandiu mundialmente. (PINTO, 2009)

Nos anos 1990 surge a chamada “*Terceira Onda*” do Movimento Feminista que visava acabar, ou pelo menos diminuir, as lacunas deixadas pelas ondas anteriores no movimento. A discussão que tomou conta desse momento diz respeito a diversidade encontrada na categoria “mulher”, não podendo ser entendida de uma forma única, considerando que para se compreender as demandas e especificidades de uma determinada população deve-se levar em consideração outros elementos imprescindíveis como o conceito de Classe para tratar de questões que fazem parte do cotidiano de mulheres pobres, assim gerando novas demandas ao movimento feminista, como a luta por creches com atendimento de 5 horas diárias, uma vez que as mães pobres precisam trabalhar e necessitam de um local onde possa deixar seu filho. Ou as lutas que envolvem as mulheres trabalhadoras rurais que no seu ambiente de trabalho não possuíam banheiro adequado e/ou o direito a licença maternidade. (TELLES, 1993).

Para além de exigências de direitos civis, o feminismo tem se colocado como uma forma de compreensão do mundo. Na década 1960 ativistas feministas estavam procurando por uma história que tivesse heroínas, numa busca de participação das mulheres na narrativa científica. A partir da década de 1970 há o aumento de temas que incluem discussões que envolvem as mulheres (como bruxaria, maternidade, prostituição, loucura) na historiografia e a criação de núcleos de estudos feministas, sendo essa uma das consequências que advém da luta feminista por uma ciência que incluísse a voz das mulheres. A requisição por uma história que contemple as mulheres, mas não somente e pensando em uma história que integre diversas vozes antes excluídas como homossexuais, negros, é resquício da percepção da ausência e da soberania de uma figura única entendida enquanto neutra e verdadeira: o homem heterossexual e branco. Entendendo assim, pelas palavras de Joan Scott: “Reivindicar a história das mulheres significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como verdade” (SCOTT, 1989)

Foi a partir dessas discussões que, segundo Rago (2012) ativistas feministas pediam “uma fatia do bolo” da ciência para populações marginalizadas/silenciadas que se pode pensar em uma outra forma de compreensão e de análise científica, como a inserção do “gênero”.

O uso da categoria de análise “gênero” advém também de pautas feministas como forma de rejeitar termos como “sexo” e “diferença sexual”, indicando que a disparidade entre homens e mulheres se refere ao resultado de construções sociais que foram reafirmadas de acordo com as transformações ocorridas na sociedade. Em primeira instância a dinâmica do movimento feminista veio questionar os privilégios masculinos, uma vez que era percebido que homens detinham garantidos benefícios que são negados historicamente para mulheres, podendo citar os direitos civis e o acesso ao espaço público de forma natural. Porém a partir dos anos 1980, contando com grande contribuição da filósofa Joan Scott, a discussão muda um pouco sua configuração. O conceito diz respeito a denominação da palavra “gênero”, ou seja, negando que as diferenças biológicas entre homens e mulheres seria o fator crucial para provar uma superioridade masculina e uma inferioridade feminina, logo a colocando em lugar de subalterna. Assim como diz Butler: “a palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. (SCOTT, 1989)

Para tanto, a partir de toda organização das mulheres, um fenômeno que deve ser entendido enquanto vanguarda considerando-as, como nas palavras de Michele Perrot, enquanto “Excluídas da História”, o feminismo tem produzido uma crítica ao modo de dominação de produção do conhecimento e propõe um modo alternativo de operação e articulação que se diferencia e se distancia do conceito universal de homem associado a ciência, denunciando um caráter ideológico sexista e racista. Assim, as discussões feministas e de gênero tem como pretensão compreender o indivíduo de acordo com determinações no âmbito cultural considerando suas relações sociais, sexuais e étnicas. Sendo assim, esse tipo de estudo utiliza-se da subjetividade no processo de produção do conhecimento negando o afastamento do objeto, rompendo com os pensamentos hierárquicos de funcionamento da ciência. (RAGO, 2012)

Machismo e violência: Um breve panorama sobre violência contra a mulher no Brasil e a necessidade do debate de gênero.

O documento intitulado “Panorama da violência contra a mulher no Brasil” aborda indicadores nacionais e estaduais sobre o tema da violência contra a mulher. O documento aborda a definição de violência contra a mulher cunhada na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a

Mulher conhecida também como a Convenção de Belém do Pará, como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

A violência contra a mulher está inserida no debate de violência de gênero e pode ser entendida como um ato de dominação e submissão e não ocorre somente por parte de um cônjuge, mas qualquer figura masculina com ligações afetivas, como o pai, o padrasto entre outros.

A Lei Maria da Penha é uma das mais conhecidas, criada em homenagem a farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes que foi vítima de violência doméstica pelo companheiro, encampando assim uma luta para que seu agressor fosse condenado, e considerada pela Organização das Nações Unidas como uma das mais avançadas do mundo. As definições trazidas pela Lei em seu artigo 7 são:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;III - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)IV - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;V - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;VI - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006 p.17)

Desde o ano de 2001 instituições, como o Instituto Patrícia Galvão e a Fundação Perseu Abramo, realizam esforços para desenvolverem pesquisas para

divulgação de dados e informação de violência contra as mulheres. Os dados divulgados na *Plataforma Virtual A Violência Contra a Mulher em Dados* gerida pelo Instituto Patricia Galvão, onde apresentam pesquisas com foco na violência doméstica, sexual e online e se relacionam com temáticas do racismo e da LGBTfobia.

A existência de uma lei tão sofisticada quanto a Lei 11.340/2006 no Brasil nos permite imaginar a necessidade de interferência judicial em casos de violência contra a mulher. Os dados de violência contra a mulher no Brasil são alarmantes e apresentam o quão nocivo para as mulheres a sociedade brasileira pode ser, baseada nos princípios do patriarcalismo e do machismo.

No ano de 2015, considerado o ano da “Primavera Feminista” quando houveram inúmeras manifestações organizadas por mulheres focada em pautas femininas, o Brasil assume a 5ª posição no ranking de países que mais matam mulheres. A taxa de assassinatos também se difere no que diz respeito ao componente de raça, uma vez que os assassinatos de mulheres negras aumentaram 54% e o de mulheres brancas diminuiu 9,8% no mesmo período.

Em 2016, segundo pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 4.645 mulheres foram assassinadas no país todo representando uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. De 2006, criação da Lei Maria da Penha, até 2016 a taxa de assassinato de mulheres negras cresceu, sendo que em doze dele o aumento foi de até 50%.

Em 2017, em pesquisa realizada pelo DataFolha, 42% das entrevistadas revelaram já terem sofrido algum tipo de assédio sexual, sendo os mais comuns na rua e em transportes públicos.

Em 2018, o Ministério dos Direitos Humanos por meio da plataforma do Ligue 180, registrou 63.116 relatos de violência doméstica abrangendo cárcere privado, homicídio, tráfico de pessoas, tráfico internacional de pessoas, tráfico interno de pessoas e violência física, moral, obstétrica, patrimonial, psicológica e sexual. De janeiro a julho o serviço do Ligue 180 registrou 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios e 118 tentativas de homicídios.

A partir da explanação de dados de violência contra a mulher pode-se perceber que a violência em várias esferas é um grande enfrentamento para as mulheres brasileiras. Essas marcas dizem respeito a ideia de inferioridade que foi impregnada historicamente na figura feminina com as construções que abordam as relações de

gênero como algo que fosse limitado, e dessa forma mulheres expressam um determinado tipo de comportamento ligado quase sempre a ternura e ao cuidado, quando os homens se expressam através da violência e posicionamentos firmes.

“Pobre ou rica, a mulher possuía, porém, um papel: fazer o trabalho de base para todo o edifício familiar – educar os filhos segundo os preceitos cristãos, ensinar-lhes as primeiras letras e atividades, cuidar do sustento e da saúde física e espiritual deles, obedecer e ajudar o marido. Ser, enfim, a “santa mãezinha”. Se não o fizesse, seria confundida com um “diabo doméstico”. Afinal, sermões difundiam a ideia de que a mulher podia ser perigosa, mentirosa e falsa como uma serpente. Pois ela não havia conversado com uma no paraíso? O modelo ideal era Nossa Senhora. Modelo de pudor, severidade e castidade.” (PRIORE, 2014.p. 12)

Há a imprescindibilidade de se pensar na ótica em que as relações sociais foram criadas e são disseminadas, uma vez nossa cultura coloca os indivíduos em zonas limitadas, como é o caso da *binariedade*. Interpretar as relações sociais, as construções em que estamos submetidos pelo viés da binariedade de gênero nos aponta alguns rumos a seguir dentro dessa lógica. Judith Butler discute a maneira como a cultura, um aspecto importante no entendimento do conceito de “gênero” uma vez em que este é representado em sociedade através de comportamentos, expressões e afins dentro de indícios culturais, tem relações com nossa identidade. Um corpo sexuado é lido, interpretado, decodificado, através de uma análise de “gênero”, tudo isso dentro de contexto da vida social. Esse corpo é interpretado por símbolos culturais que estão colocados em número de dois, logo havendo duas possibilidades de ser: ou feminino ou masculino. Assim, não é a cultura em si que designa um modo de ser do sujeito que obteve seu corpo sexuado, mas a compulsão cultural em que esses corpos foram colocados. (BUTLER,2016)

Dessa forma, compreendendo as desigualdades em que as mulheres estão inseridas no âmbito econômico, social e de direitos entende-se a necessidade de conhecermos a luta encampada por mulheres antepassadas e organizadas no Movimento Feminista. Atualmente ainda existem muitas problemáticas que envolvem uma vida plena e segura as mulheres, e essa percepção é capaz através do conhecimento dos avanços ocorridos historicamente.

Educação Histórica: os usos do passado no agir das mulheres.

Com a finalidade de compreender as noções históricas de alunos do último ano do Ensino Médio da Educação Básica da cidade de Cornélio Procopio sobre o

Movimento Feminista, essa pesquisa se insere na perspectiva metodológica da Educação Histórica.

O campo de investigação da Educação Histórica trabalha com concepções de professores e alunos com pressupostos teóricos advindos da própria História, com o intuito de compreender o pensamento histórico desses indivíduos. (BARCA, 2011)

Os estudos em Educação Histórica não se utilizam de conteúdos engessados de História, nem na aglomeração de conteúdos sobre fatos históricos. Esse campo investigativo concentra-se em conceitos como: *narrativa, evidência, multiperspectiva significância e consciência histórica*.

A narrativa ou explicação contribui para perceber os padrões explicativos dos jovens no modelo de progressão conceitual, podendo-se utilizar por exemplo marcos temporais; A evidência seria o trabalho com fontes desenvolvendo tarefas desafiadoras, contribuindo assim ao desenvolvimento do raciocínio histórico. A multiperspectiva traz a diversidade no uso de fontes, considerando diversos pontos de vista de um mesmo episódio. A significância é o significado atribuído aos acontecimentos passados, podendo ser de empatia, indiferença, compreensão do outro e etc. A consciência histórica está ligada a necessidade do homem em se orientar no tempo, podendo ser avaliado através do sentido que estudantes e professores atribuem ao passado e em suas relações com o presente e o futuro. (BARCA, 2011)

A relação com o passado é o essencial na análise da aprendizagem histórica, encontrando através da ciência caminhos de perspectivas de futuro e de presente. Schimidt (2011) trata dessa relação do passado com o presente e o futuro como uma ponte que liga esses caminhos exigindo a construção de um caminho ético entre passado e presente.

“ Nessa perspectiva, ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de ponte, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente. Assim, o presente pode ser encarado como um solo firme e seguro, no qual permanecem vestígios, a partir dos quais projetamos nossas pontes para determinados passados e não para o passado em geral, tomando como ponto de partida vestígios e fragmentos do passado que escolhemos para edificar essas pontes. ” (SCHMIDT, 2011 p.84)

Atrelando o debate da Educação Histórica em relação ao passado com os objetivos dessa pesquisa pode-se compreender que entrar em contato com rastros

históricos fabricados por mulheres é ter acesso a um novo tipo de passado e construir pontes diferentes das hegemônicas. Interpretar ações das mulheres na História é potencializar condições de agir no futuro, projetando uma sociedade mais igualitária alçando novas possibilidades de vida as mulheres.

Localizar os feitos e ações de mulheres no passado é uma forma de compreender a vida das mulheres no tempo, com a finalidade de fomentar o agir das mulheres no presente e no futuro, assim como na perspectiva de futuro. Compreender os problemas estruturais que historicamente fizeram parte da vida das mais diversas mulheres, a forma como a violência patriarcal interferiu nos destinos das mulheres e como beneficiou os homens, entre tantas outras questões que tem ligações diretas na forma como as mulheres contemporâneas vivem e se relacionam. Assim como, apresentar o Movimento Feminista, enquanto organização que pensa pauta sobre a vida das mulheres é uma atividade importante atualmente, uma vez que venceu obstáculos e superou inúmeras barreiras para as gerações futuras daquelas que enfrentaram e enfrentam tais adversidades

A história da vida prática das mulheres perpassa por grandes desafios que foram transformados através do tempo humano, ou seja, suas construções históricas, trazem o interesse político de denunciar violação de direitos, desigualdades e inúmeras violências sofridas cotidianamente e ao longo do tempo. A existência de um segmento historiográfico intitulado “História das Mulheres” existe para difundir os mais diversos feitos humanos realizados exclusivamente por mulheres e dar luz para a história das mulheres na perspectiva da história das minorias/excluídos considerando as ações no mundo e as interferências que ocorreram a elas. Os estudos feministas e de gênero possibilitaram questionar as estruturas que definem a divisão binária de gênero, sendo ela uma determinadora das divisões que ocorrem na organização social, desconstruindo a ideia de que as formas de estruturar as relações sociais, baseadas das distinções sexuais, como algo não natural.

Conhecer a história das mulheres e o seu espaço nas diversas sociedades cria a possibilidade de empoderar mulheres a partir de uma “experiência no tempo” (RUSEN, 2001) passado, gerando condições para ações no tempo presente. Essa pesquisa visa contribuir para que, se pensando sobre a formação da consciência histórica de alunos da educação básica, possamos traçar estratégias para que a

educação seja efetiva enquanto competência que contribua as ações na vida prática combatendo a violência, a opressão patriarcal e a discriminação.

Considerações finais

O presente artigo buscou apresentar pontos importantes que serão trazidos nessa pesquisa referentes a temática de gênero, ao ensino de História pela perspectiva da Educação Histórica.

A utilização da História para compreender as ideias dos estudantes jovens é uma forma de perceber quais são os ecos que a participação ativa das mulheres tem surtido na sociedade. A contextualização histórica e os dados de violência de gênero apresentam um panorama capaz de imaginar as dificuldades referente a vida das mulheres no Brasil.

Dessa forma, a presente pesquisa traz consigo a preocupação de como o conhecimento circulado pelo meio social pode impactar na vida prática referente ao índice de violência, ao silenciamento, apagamento e censuras construídas e destinadas historicamente as mulheres.

Referências:

BARCA, Isabel. **O papel da educação histórica no desenvolvimento social**. In: Educação Histórica: teoria e pesquisa. 1ª edição. Ijuí: Ed: Unijuí 2011 p. 21-47

Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. (2006). *Lei Maria da Penha Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006 coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher*. Brasília: Autor

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. 1ª edição. São Paulo: Claridade, 2011

PINTO, Celi Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. Revista Sociologia Política. Curitiba. Vol 18 n. 36 p.15-23, jun. 2010.

PERROT, Michele. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRIORE, Mary del. **Histórias e conversas de mulher**. 2ª edição. São Paulo: Planeta, 2014.

RAGO, Margareth. **Gênero e História**. 1ª edição. Editora: CNT Compostela, 2012.

SCOTT, J. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. New York, Columbia University Press. 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos**. In: Educação Histórica: teoria e pesquisa. 1ª edição. Ijuí: Ed: Unijuí 2011 p.81-90

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

*Stephanie Jimenes Tassoulas – PUC/PR⁸²
stephanie.jimenes.tassoulas@gmail.com*

Resumo: O presente artigo é constituinte do trabalho monográfico do curso de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O principal objetivo desta pesquisa é analisar como a consciência histórica é retratada em dois livros didáticos do Sistema Positivo de Ensino: o primeiro volume do 6º ano e o primeiro volume do 9º ano, a partir das seções destinadas aos alunos. A pesquisa está inserida dentro do campo de História Cultural e Educação Histórica, e utiliza a revisão bibliográfica como metodologia da pesquisa. Neste artigo não são debatidos os resultados finais da pesquisa, sendo somente apresentadas as discussões da primeira etapa da investigação. Desta forma, apresento ao público os resultados da averiguação sobre o livro didático como fonte primária, sua complexidade e diversas funções. Além disso, um panorama da trajetória do livro didático de história no Brasil foi traçado, possibilitando a compreensão das diversas modificações dos livros ao passar do tempo, suas produções, veiculações e também a influência de diversas políticas públicas na educação brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação. Livros didáticos. Livros didáticos de História. Consciência Histórica.

Introdução

Este artigo é o resultado da primeira etapa de pesquisa para o trabalho monográfico do curso de Licenciatura em História, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa tem como principal objetivo investigar, analisar e comparar como a consciência histórica é retratada nas seções destinadas aos alunos, em dois livros didáticos de História do Sistema Positivo de Ensino: o primeiro volume do 6º ano e o primeiro volume do 9º ano. Sendo assim, a problemática suscitada é: “Como a consciência histórica é apresentada no primeiro volume do livro didático do 6º ano e no primeiro volume do 9º ano do Sistema Positivo de Ensino (SPE)? ”

A pesquisa está inserida dentro do campo de História Cultural, seguindo a metodologia de representações culturais de Roger Chartier, além dos conceitos de cultura histórica abordados por Jörn Rüsen. Dentro da área educacional, a pesquisa é colocada no Ensino de História, com foco na Didática da História, Aprendizagem Histórica e Educação Histórica, também apresentados por Jörn Rüsen.

⁸² Stephanie Jimenes Tassoulas: Graduanda em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Durante essa primeira etapa, foram realizadas investigações relacionadas ao livro didático como campo de pesquisa, procurando entender sua complexidade e também a trajetória do livro didático de história no Brasil. Portanto, esse artigo apresenta as considerações obtidas acerca dos livros didáticos e é parte integrante do trabalho monográfico.

A complexidade do livro didático

O livro didático, utilizado em grande parte das escolas brasileiras é elemento essencial da cultura e vivência escolar. Faz parte de todas as etapas da escolarização do indivíduo e, além de ser lido, ensina a ler. (CORRÊA, 2000). Considerado o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, é elemento primordial para o currículo e para a tradição escolar (FONSECA, 2003). A familiaridade com o objeto, desde muito cedo, como apontado por Circe Bittencourt (2008), torna a definição ainda mais complexa. Alain Choppin (2004) aborda essa complexidade a partir de um trecho de Chris Stray (1993): “A complexidade do livro didático se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Alain Choppin (2004), ressalta as quatro funções essenciais de um livro didático, que são variáveis “segundo o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.” (CHOPPIN, 2004, p. 553). As funções por ele apresentadas são: referencial, instrumental, documental e a de papel político. O livro didático é referencial, por seguir propostas curriculares, ser suporte de conteúdos educativos e depositário de conhecimentos que determinados grupos sociais consideram necessário ser transmitido a outras gerações, além de auxiliar o docente durante as aulas. É instrumental, pois oferece práticas de aprendizagem que ao serem colocadas em ação, auxiliam o estudante na obtenção de competências e habilidades. É documental, pois fornece um conjunto de documentos textuais e imagens que viabiliza o desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Esse é um aspecto recente na literatura escolar e não é universal, sendo encontrado geralmente em locais que privilegiam a autonomia do aluno. Desde o século XIX, com a afirmação dos estados nacionais, o livro didático também é considerado um instrumento de construção e identidade, carregando um importante papel político. Faz parte da função ideológica e cultural, sendo vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.

A cultura escolar é um dos elementos principais para a constituição e veiculação dos livros didáticos. Compõe as tradições e o saber escolar⁸³, construindo o currículo e o que será transmitido à posteridade. “O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 557). Essa modificação da realidade a partir da difusão dos livros didáticos, tem em vista apresentar uma imagem de sociedade desejada por aqueles que conceberam o livro didático, destoando-se muitas vezes da realidade verdadeira e projetando um novo futuro a partir da utilização do livro (CHOPPIN, 2004).

A didática, elemento importante para entender a especificidade desse livro, é assim utilizada pela função que o objeto adquire para seu público. Também é usada na transmissão de certos conhecimentos a partir de disciplinas de referência, empregando métodos de aprendizagem específicos para cada componente curricular.

O que é interessante destacar é que o termo didático traduz uma preocupação e intenção que preside a elaboração desse tipo de livro. Não mais apenas uma aparente compilação de textos de vários autores, mas o reconhecimento de incorporação de uma organização, sequenciação e adequação dos textos e exercícios aos objetivos do ensino aprendizagem a que era destinado. (MONTEIRO, 2009, p. 11)

No caso dos livros didáticos de História, é perceptível que cada vez mais são adotadas características que pretendem aproximar o material didático ao aluno. São aplicadas letras de música, charges, linguagens mais simples, notícias de jornais e tudo aquilo que possibilite ao aluno o acesso ao conhecimento de maneira crítica (RALEJO, 2014).

Ainda, para compreender a complexidade dessas edições didáticas, é necessário entender a realidade de um contexto legislativo e regulador, geralmente normatizados pelos governos, que influencia na existência, estrutura e produção dos livros didáticos (CHOPPIN, 2004). No caso do Brasil, desde 1930, os programas do governo relacionados ao âmbito educacional, reguladores do saber escolar (RALEJO, 2011), como PCN⁸⁴ (Parâmetros Curriculares Nacionais), LDB⁸⁵ (Lei de

⁸³ “Saber escolar é o conceito que se refere aos saberes que constituem o conhecimento próprio do ambiente escolar, que estão relacionados e influenciados por questões políticas, sociais, econômicas e culturais.” (LOPES apud RALEJO, 201, p. 8)

⁸⁴ Diretrizes elaboradas pelo governo brasileiro para orientar a educação através de normativas para cada componente curricular.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PNLD⁸⁶ (Programa Nacional do Livro didático) e, no atual momento, a BNCC⁸⁷ (Base Nacional Comum Curricular), acabam por interferir na produção e veiculação dos livros didáticos.

Trajetória dos livros didáticos de História no Brasil

Para a compreensão da trajetória dos livros didáticos de história no Brasil, é necessário voltar a atenção para a Europa a partir do século XVIII, nos primórdios do mercado editorial. No decorrer do século XVIII, a rigidez em relação a publicação das obras foi diminuindo, juntamente com a popularização do livro, que permitiu a circulação de uma infinidade de gêneros literários que influenciaram, até mesmo, no surgimento de novos tipos de impressos já no século XIX.

O editor, tal como concebemos hoje em dia, originou-se das revoluções industriais do século XIX. As editoras passaram a adquirir uma marca individual, aventurando-se por publicações que identificasse a política da empresa. Seu sucesso passou a depender da criação pessoal e da invenção de novos mercados. Os editores deixaram de ser somente publicadores para se tornarem empreendedores que se vêem também como intelectuais que passaram a atuar junto com os autores, com relações difíceis e tensas. (CHARTIER apud RALEJO, 2014, p. 80).

As mudanças fizeram o mercado editorial se expandir, principalmente com o lançamento de obras didáticas. Esse aumento das publicações ocasionou mudanças no processo de produção das obras. Novas técnicas e espaços foram pensados, e o texto impresso foi adquirindo diferentes formas e utilizando diferentes materiais. Os editores começaram a intervir no processo de escrita, revisão e preparação do texto e, ao passar do tempo, foram sendo necessárias diferentes pessoas para exercerem essas funções. (RALEJO, 2014).

A concepção do livro didático escolar, surge ainda no século XVI, com a Companhia de Jesus em resposta a Reforma Protestante (MOREIRA; SILVA, 2011), buscando atender as demandas do professor, principalmente com o compêndio. Esse modelo de livro era identificado como uma coletânea de textos de vários

⁸⁵ Legislação baseada nos princípios presentes na Constituição Federal, que define e regulamenta os sistemas educacionais brasileiros, seja ele público ou privado.

⁸⁶ “É destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL, 2017)

⁸⁷ “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018)

autores, que visava preparar os docentes para as diversas atividades que seriam realizadas. Durante o século XIX, o livro que era destinado ao professor, começa a ser utilizado por crianças e adolescentes, caracterizando-se como objeto escolar (RALEJO, 2014).

Em 1808, no Brasil, foi criada a Impressão Régia, a editora oficial do Estado. Sua produção estava ligada a temas da organização do aparelho administrativo do Estado, com publicações sobre economia política, saúde pública, geografia e obras ligadas ao currículo das escolas criadas no período joanino e que tinham como objetivo formar especialistas e técnicos para constituir uma equipe administrativa para o Estado. Os livros didáticos de história começam a ser veiculados na primeira metade do século XIX, surgindo juntamente com a disciplina de História do Brasil, no Colégio Pedro II, o primeiro colégio brasileiro de nível secundário. Os primeiros livros eram traduções de livros estrangeiros, principalmente os franceses:

A aceitação e opção pela França entre setores de nossas camadas dominantes devem ser entendidas na trama de interesses econômicos e culturais estabelecida entre os dois países, e não como simples decorrência de 'importação de ideias' feita pelas classes dirigentes. havia interesses de ambos os lados para a implantação de uma 'cultura francesa' no Brasil. (BITTENCOURT, 2008, p.71)

A necessidade da construção de uma nação pelo governo imperial é articulada, constituindo a história patriótica (1831-1861), como um meio de formação de cidadãos patriotas e que através do material didático, exaltavam a terra e o indígena, criticando a colonização (GASPARELLO apud RALEJO, 2014).

Em 1822, com o fim do monopólio da Impressão Régia, ocorre o descompromisso do Estado para a publicação de compêndios escolares. Nesse momento, acontece a transferência das produções didáticas para as editoras particulares que começam a surgir no Brasil, além das estrangeiras, como as de Portugal e França. Essa atitude paradoxal de ceder à iniciativa particular o direito de reprodução, é explicada pela lógica capitalista: "O livro didático insere-se na indústria cultural como objeto de consumo de larga escala e comercializado por editores. Para essa circulação no mercado editores associam-se ao Estado realizando ações conjuntas." (RALEJO, 2014, p. 82). Ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, as editoras transformaram-no em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. E conseqüentemente, em 1851, a produção de livros didáticos se torna uma grande fonte de lucro (BITTENCOURT, 2008).

O livro didático, ao ser considerado uma mercadoria, acaba por pertencer a lógica mercadológica, sofrendo interferências na fabricação e comercialização. (BITTENCOURT, 2009). Com isso, as relações entre o mercado e a escola vão ficando cada vez mais complexas, pois os livros geram muito lucro (BITTENCOURT apud CORRÊA, 2000) “Isso se deve ao fato de que produzir livros também passa a significar possibilidades de venda e não só de veiculação de valores e formação de condutas socialmente válidas” (CORRÊA, 2000, p. 21).

Durante a segunda metade do século XIX, livros e manuais começam a ser mais utilizados, juntamente com os compêndios. O período é marcado pela institucionalização dos processos educativos pelo governo imperial. Em 1875 é criada a Diretoria de Impressões Autorizadas da Instrução Pública, com o objetivo de controlar todo material impresso que circulava na corte, inclusive os educativos (RALEJO, 2018). Nesse momento, surgem os primeiros autores brasileiros, responsáveis pelo estabelecimento do ensino de História no Brasil (RALEJO, 2018).

Circe Bittencourt (2008), apresenta dois perfis de obras sobre a História do Brasil: uma de origem militar, com nacionalismo específico, valorização da pátria com conhecimentos geográficos e uma abordagem eurocêntrica, que via os brasileiros como mestiços que sobreviveram a civilização. O segundo perfil, tido como “progressista da elite”, abordava um nacionalismo ligado à originalidade do país, constituindo a identidade e reconhecendo a especificidade da população e cultura brasileira. Arlette Gasparello (apud RALEJO, 2014), se refere a esse período como história imperial (1861-1900), em que os livros didáticos são caracterizados pela mudança de visão sobre o colonizador, dando maior destaque ao branco e a classe senhorial, que recebe o papel de modelo da “nacionalidade”.

Ao final do século XIX, ocorre o enfraquecimento do Império Brasileiro, porém o controle do Estado sobre os assuntos educacionais não deixa de existir. A fiscalização vai aos poucos sendo passada para o poder civil, através da constituição da república, que permite e expande a fiscalização dos livros, por intermédio de diretores e inspetores, a nível regional. Nesses primeiros anos de república, o controle de produção ainda se concentra nas mãos da elite, com seu projeto de mundo civilizado, que tem como finalidade a manutenção da ordem social vigente (RALEJO, 2018). Os projetos civilizadores tinham como intenção a secularização das escolas, separando totalmente a igreja e o Estado (MOREIRA; SILVA, 2011). Nesse período começa a se estabelecer a História republicana (1900-

1920), em uma fase de renovação dos símbolos nacionais: “o índio passa a ser o guerreiro do período colonial, a Coroa é a representação do Brasil Imperial e as Forças Armadas são exaltadas como heróis da República.” (GASPARELLO apud RALEJO, 2014, p. 59)

O público começa a mudar pelo crescimento da rede de ensino escolar e os livros se tornam consumíveis pelas crianças e adolescentes. As editoras iniciam mudanças para colaborar com a melhor aceitação dessas obras pelo público: os livros se tornam menores, mais leves, compactos e produzidos com material mais barato para se tornarem mais acessíveis. Transformações na linguagem foram realizadas para a melhor adequação com o novo público e, além disso, a utilização do título na capa como atrativo: “edição revista”, “melhorada”, “corretas e aumentadas”, “atualizadas”, etc. Nesse momento, ocorre a expansão e consolidação do uso dos livros didáticos.

A editora dos Irmãos Laemmert, por exemplo, publicou o “Compendio de História do Brasil” do general Abreu e Lima em uma versão mais compacta, em um único volume, voltado para os alunos da escola secundária do Colégio Pedro II (SILVA apud RALEJO, 2018, p. 136).

Durante o século XX, ocorre a grande expansão do ensino secundário. Essa ampliação da educação, fez com que o uso dos livros didáticos aumentasse, gerando uma intensa produção e utilização dos mesmos. A Crise de 1929, que afetou e quebrou a economia mundial, influenciou também os preços dos livros didáticos estrangeiros, que subiram e geraram a necessidade de maior oferta dessa literatura no Brasil. Em 1930, diversas medidas nacionalizadoras, expansão das redes de ensino e a criação das faculdades de filosofia, oportunizaram o surgimento de novos autores. Em 1931, as reformas políticas de Francisco Campos e de 1942, de Gustavo Capanema, reconhecem a hegemonia do ensino de História para a formação do cidadão, através da educação política e o sentimento patriótico (MOREIRA; SILVA, 2011).

Ao longo da Guerra Fria, os livros didáticos adquiriram um papel “político pacificador.” Os conteúdos dos livros didáticos de história tinham o intuito de promover a paz entre as nações e o respeito aos vários povos e culturas do mundo. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), passa, nesse momento, a interferir nas elaborações das obras didáticas (MOREIRA; SILVA, 2011).

Durante a década de 1960, a técnica do “estudo dirigido”, que privilegiava a valorização ativa do aluno no processo de aprendizagem, faz com que o livro didático tenha a necessidade de se tornar consumível, com a inserção de exercícios e atividades para serem respondidos no próprio material. Os conteúdos ficam mais didáticos e ilustrações são cada vez mais acrescentadas. Os livros começam a ser complementados com outro material direcionado ao professor, com orientações e explicações sobre procedimentos de ensino e respostas às atividades (MOREIRA; SILVA, 2011).

Durante o período de Ditadura Militar no Brasil (1964 - 1985), as políticas de controle se intensificaram de formas diretas e indiretas. Nesse período, existiu maior controle e censura daquilo que era veiculado e apresentado nas escolas, juntamente com um enorme aumento de demanda escolar, propiciando maior consumo dos livros didáticos. “Os conteúdos dos livros apresentavam uma perspectiva de civismo e estímulo de uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.” (RALEJO, 2011). Em 1966 a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) é criada e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é projetado. Ele visava a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas primárias e secundárias, além de descontos nos preços para as universidades. Também realizava seminários e treinamentos para professores, editores e profissionais da indústria editorial. Esses eventos eram promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura e pela *United States Agency for International Development* (USAID). “O programa, parte integrante do projeto internacional do governo, trouxe enormes benefícios financeiros ao setor industrial em consonância com os ideais de segurança nacional.” (FONSECA, 2003).

Nesse período, incentivos à indústria editorial brasileira começaram a existir de diversas formas. Os governos ditatoriais acabaram com o projeto de governo de Jânio Quadros/João Goulart, que visava a padronização do livro didático, produção e distribuição pelo Ministério da Educação. Além disso, Castelo Branco propôs ações como: isenção alfandegária para importação de maquinaria e financiamento do mercado editorial (FONSECA, 2003).

Em 1971, a Lei 5.692/1971 fixou Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, unindo as Ciências Humanas em uma disciplina específica: Estudos Sociais. Essa ênfase no generalismo provoca um esvaziamento da dimensão histórica do ensino:

Esses LDs excluíam as preocupações e os temas das áreas de conhecimentos específicos em favor de um saber puramente escolar. O conteúdo que passou a definir Estudos Sociais, presente nos LD, foi criticado como superficial, mecânico, além de extrema e explicitamente ideológico. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 48)

Ao final dos anos 70 e início do 80, ocorre uma ampliação das pesquisas históricas voltadas a repensar o ensino. Esses estudos, acabaram por influenciar a produção editorial, que começaram a participar dos debates acadêmicos, adequando, renovando e reformulando materiais. Mudanças na linguagem, na forma de apresentação e inclusão de meios como: fotografias, documentos escritos, desenhos e textos escritos por outros autores, foram realizada (FONSECA, 2003).

Ao longo do processo de redemocratização, em um contexto pós ditatorial, o livro didático passa a ser problematizado em uma reação à política oficial. As obras são vistas como inimigas de uma educação democrática devido ao caráter manipulador adquirido no período ditatorial. Adriana Ralejo (2014), apresenta que os livros didáticos eram utilizados como instrumentos de reprodução das hierarquias e desigualdades sociais, baseando-se em pesquisas ultrapassadas. As críticas e problematizações referentes aos livros didáticos, defendiam a utilização de pesquisas mais atualizadas e nesse momento, as obras didáticas acabam dando lugar aos textos, apostilas e materiais produzidos pelos próprios professores das instituições. Isso acabou por gerar um maior contato com os textos acadêmicos e um afastamento do público alvo.

O PNLD, herdeiro de uma longa trajetória de políticas públicas, é instituído em 19 de agosto de 1985, por meio do decreto federal 91.542, se consolidando como a política de distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas de ensino fundamental. Nesse momento, o corpo docente de cada instituição avaliava e selecionava os títulos, para depois solicitar ao governo a compra. Essa compra era negociada com as editoras e os livros distribuídos para todo o Brasil (FONSECA, 2003).

Ao passar dos anos 80 e 90, a produção e grandes vendas dos livros didáticos de História continuam em destaque. Em 1996, o governo promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96). A LDB retira a disciplina de Estudos Sociais do currículo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental, substituindo pelo ensino de História e Geografia. Em 1997, as

disciplinas são oficializadas com a normativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ainda em 1996, ocorrem mudanças no PNLD, com a criação da comissão para análise da qualidade dos livros didáticos veiculados. A partir desse ano, começou a ser produzido o Guia de Livros Didáticos, que orienta até hoje os professores na escolha das obras. Nos anos 90, o maior comprador de toda a produção de livros didáticos é o Estado brasileiro (FONSECA, 2003).

Em 2018, após um longo processo de construção, a Base Nacional Comum Curricular é oficializada, caracterizada por ser um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos alunos da educação básica devem desenvolver ao longo de todas as etapas (conhecimentos, competências e habilidades). Ela deverá nortear os currículos de todos os sistemas e redes de ensino, além das propostas pedagógicas de todas as escolas de caráter público ou privado do Brasil, que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Considerações finais

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, as considerações obtidas ainda são parciais e sujeitas a mudanças no decorrer da pesquisa. Conhecer e compreender a complexidade do objeto escolhido como fonte primária faz toda a diferença em uma pesquisa histórica. Ao investigar o livro didático como objeto, foi possível entender suas múltiplas funções e os desafios da sua produção e utilização. O livro didático é um objeto familiar e está presente nos mais diferenciados níveis da escolarização, participando até mesmo do trabalho de professores e outros profissionais.

Além disso, conhecer e pesquisar a trajetória dos livros didáticos de história no Brasil, auxiliou na percepção das suas diversas modificações ao passar dos anos, evoluindo de compêndios elaborados para o auxílio das aulas dos docentes até chegar nos livros produzidos exclusivamente para a utilização dos alunos. Ao conhecer a história desses livros no Brasil, se compreende sua ligação com a formação da nação brasileira, sendo os livros didáticos, grandes focos das políticas públicas no decorrer dos anos. Desta maneira, foi possível perceber a influência do Estado naquilo que é veiculado e relacionado à educação do país e como isso acontece atualmente.

Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2018

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 3ed. São Paulo: Contexto, 2009. 175 p.

_____. Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008. 239 p.

BRASIL, **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>_Acesso em: 22 out. 2018

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, [S.L], n. 52, p. 11-24, nov. 20.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. 255 p.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História”. In: ENGEL, M. MAGALHÃES, M. de S., ROCHA, H. **Livros de história na escola:** trajetórias e usos. Rio de Janeiro. FGV, 2009.

MOREIRA, Kênia Hilda;, Marilda Da Silva. **Um inventário:** o livro didático de História em pesquisas (1980-2005). São Paulo: Editora Unesp, 2011. 205 p.

RALEJO, Adriana Soares. **“Lugar de autoria”: Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

_____. Adriana. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar.** Dissertação de Mestrado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Narrativas históricas no livro didático de História.** Monografia de Conclusão de Curso. Instituto de História. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014. 362p.

A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS QUANDO LEEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUE NARRAM O ENCONTRO ENTRE INDÍGENAS E EUROPEUS DURANTE A CONQUISTA DA AMÉRICA

Marcelo Fronza - UFMT⁸⁸
fronzam08@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa está ligada ao projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT) e ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR). Começa com a preocupação de compreender os processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo e o princípio da “*burdening history*” investigada por Bodo von Borries (2016), que propõe que o fardo da história possa para ser superado pela interpretação multiperceptivada que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história. A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (RÜSEN, 2014). Pesquiso as ideias históricas de jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, Várzea Grande, Brasil, sobre como compreendem a interculturalidade presente nos conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica. Histórias em quadrinhos. Interculturalidade. Conquista da América.

Introdução

Investigo, neste artigo, as ideias históricas de jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, Várzea Grande, Brasil, sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se

⁸⁸ Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH-UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Agradeço também ao CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” - da Universidade do Porto, Portugal, onde desenvolvo meu estágio de pós-doutoramento sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Isabel Barca, por possibilitar as condições de tempo e estrutura para a realização desse artigo.

orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica.

A investigação se insere no conjunto de pesquisas relativas à cognição histórica situada na epistemologia da História (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Parto da preocupação de compreender os processos históricos vinculados à relação entre a interculturalidade e o novo humanismo (RÜSEN, 2014) e o princípio da *“burdening history”* proposto Bodo von Borries (2016), o qual propõe que o fardo da história pode ser superado pela interpretação multiperspectivada instauradora de controvérsia provida pela autocrítica na teoria da história.

As narrativas gráficas como artefatos da cultura histórica dos jovens estudantes

Para Bodo von Borries (2016), existem formas de se lidar com histórias difíceis. Se entendermos que o fardo da história pode ser superado pela interpretação multiperspectivada instituída pela controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história (FREITAS, 2017), podemos apreender que lidar com o fardo da história é um problema relativo às operações mentais da narrativa histórica.

As histórias em quadrinhos são narrativas históricas visuais que permitem a investigação de como os jovens percebem, interpretam e se orientam e se motivam historicamente no fluxo temporal entre o passado, o presente e as expectativas de futuro. Ao instigar a compreensão histórica dos estudantes, essas narrativas possibilitam que os jovens, por meio do diálogo intersubjetivo com outros narrares históricos, construam historicamente os seus posicionamentos políticos, estéticos, cognitivos e éticos perante os desafios que enfrentam em sua práxis vital (RÜSEN, 2007, 2009).

A intersubjetividade internaliza, nos estudantes, o processo de constituição da consciência histórica coletiva da humanidade em suas próprias biografias em relação com as dos outros no tempo e no espaço. Os princípios que regem a intersubjetividade são o diálogo e a capacidade de argumentar racionalmente, nos

quais os sujeitos narram por meio suas perspectivas históricas reconhecendo como válidas as perspectivas históricas dos outros reconstruindo uma multiperspectividade humanista. Com isso, a validade da identidade histórica do sujeito é intrínseca a sua igualdade em relação à alteridade do outro (RÜSEN, 2012, p. 88-89, 107-108). É da intersubjetividade como princípio que a categoria da interculturalidade ganha sentido.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural que supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado. As lutas pelo reconhecimento estão na base dos conflitos culturais contemporâneos. Contudo, é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural se fazem valer, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

Uma investigação sobre as ideias de interculturalidade entre jovens estudantes sobre a conquista da América

Partindo desse princípio teórico, defini como público alvo dessa pesquisa um grupo de 39 estudantes⁸⁹, com idades de 16 a 18 anos, de três turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, em Várzea Grande, cidade pertencente à região metropolitana de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005). Os jovens dessa instituição escolar pública foram investigados nas manhãs dos dias 12, 19 e 21 de junho de 2017. As referidas turmas eram compostas por aproximadamente 30 estudantes cada uma⁹⁰. Esse instrumento de investigação

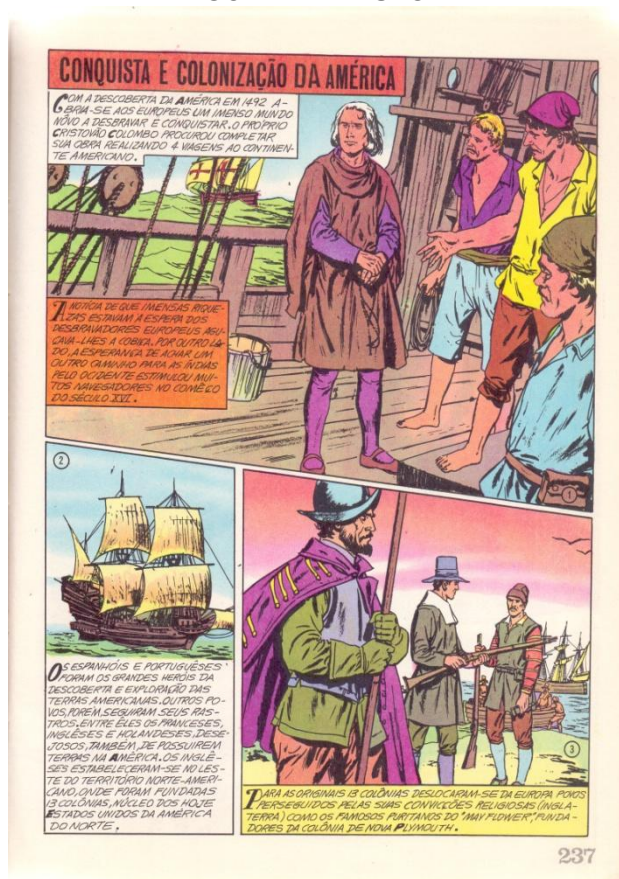
⁸⁹ Esses jovens, vinte e duas mulheres e dezessete homens, vivem em um bairro popular da cidade de Várzea Grande e a maioria pertencem a famílias da classe trabalhadora de baixa renda do setor formal (público ou privado) e informal de serviços. Não houve indicação de familiares desempregados. Trinta e oito jovens sempre estudaram em escolas públicas, sendo que trinta e um deles moram com seus pais. Os nomes dos estudantes são fictícios e baseados em personagens históricos quadrinizados em histórias (auto)biográficas de resistência e sobrevivência ao sistema capitalista no México e Ruanda.

⁹⁰ O número menor de estudantes investigados (39) em relação ao número total aproximado das turmas (aprox. 90) se deu devido aos altos níveis de desistência dos alunos e às faltas de alguns nos dias em que o instrumento de investigação foi aplicado. A referida escola, no turno da manhã, tinha, em 2017, somente essas três turmas de segundo ano do ensino médio. A proporção do número de estudantes investigados em relação ao provável universo total de alunos das turmas matutinas

contêm questões diretas e abertas relativas ao confronto de fragmentos de cinco páginas de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão da abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática dos conflitos entre os europeus e os indígenas ocorridos durante a conquista da América (1492 até 1550).

A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, denominada *Conquista e colonização da América* é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos *História Geral: história para a escola moderna* (CASTRO & ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo quadrinista argentino Rodolfo Zalla.

FIGURA 1: VERSÃO A



FONTE: CASTRO; ZALLA, 1971, p. 237

Os livros didáticos de Julierme de Abreu e Castro, organizados como histórias em quadrinhos por Rodolfo Zalla, apresentam uma concepção de ensino de história na qual a abordagem se relaciona à prática da memorização e da retenção de informações pontuais a partir de uma narrativa quadripartite genérica que se

registradas seria de aproximadamente 1/3. A aplicação do instrumento de investigação foi realizada pela professora das referidas turmas a quem eu agradeço muito.

apresenta como uma história total, mas uma história eurocêntrica. Essa concepção de um ensino objetivista está relacionada a uma compreensão da história como conhecimento objetivo tradicional e eurocêntrico. Isto porque estas visões eurocêntricas reconhecem somente as ações dos conquistadores em relação aos conflitos entre indígenas e europeus durante a conquista da América.

A segunda narrativa histórica gráfica presente no instrumento de investigação, a versão B, chamada *Colombo* (ALTAN, 1989) roteirizada e desenhada pelo quadrinista italiano Francesco Tulio Altan é uma história em quadrinhos que busca a reconstrução do conhecimento histórico por meio de uma contra-narrativa pautada em uma consciência histórica crítico-genética e iconoclasta sobre os conflitos entre os indígenas e os europeus no tempo da conquista da América.

FIGURA 2: VERSÃO B



FONTE: ALTAN, 1989, p. 71.

Essa história em quadrinhos narra o processo de violência sofrida e resistência praticada pelos indígenas nos primeiros contatos culturais proporcionados pelas primeiras viagens do explorador europeu Cristóvão Colombo ao novo continente. A

dimensão do sofrimento humano narrada nesta história em quadrinhos possibilita aos jovens estudantes a expansão da intersubjetividade que é o principal parâmetro para a aprendizagem histórica significativa. Ela diz respeito à ampliação da capacidade de comunicar e articular memórias históricas por meio da formação da identidade dos sujeitos.

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE & ASHBY, 2000; LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos procuram controlar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

A questão argumentativa apresentada busca compreender as ideias históricas que esses jovens estudantes operam quando quando confrontam o princípio da interculturalidade. A questão foi fundamentada na teoria do novo humanismo vinculada aos conceitos de intersubjetividade e interculturalidade (RÜSEN, 2014, 2015). Com ela busco compreender se os jovens estudantes de ensino médio de Várzea Grande entendem ou não se os conflitos são chances de comunicação intercultural que se fazem valer. Portanto a questão é: *“Considerando as narrativas das versões A e B, como você compreende que devem ser as relações com os indígenas do Brasil e da América? Por quê?”*.

A questão sobre como os jovens compreendem que devam ser nossas relações com os indígenas no Brasil e na América, a partir das narrativas de Julierme Castro (versão A) e Altan (versão B) levou à redução de dados no quadro 1, que expressa como esses sujeitos mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir de duas premissas problemáticas, o etnocentrismo e o relativismo cultural, discutidas pelo novo humanismo de Rüsen e, também, por meio da premissa humanista do princípio do reconhecimento mútuo da interculturalidade (RÜSEN, 2014, p. 296-297):

QUADRO 1 – NOSSA RELAÇÃO COM OS INDÍGENAS NO BRASIL E NA AMÉRICA

Premissas	Categorias mobilizadoras	Nº de jovens	
Etnocentrismo	<i>Percepção da exploração e violência contra os indígenas</i>	14	15
	<i>Preconceito contra os indígenas</i>	1	
Relativismo cultural	<i>Relações de neutralidade dos valores morais</i>	1	2
	<i>Relações de simultaneidade entre evolução e tradição</i>	1	

Premissas	Categorias mobilizadoras	Nº de jovens
Interculturalidade	<i>Relações de reconhecimento</i>	3
Não responderam		17
Resposta incompreensível		2

Fonte: O Autor, 2018.

Antes de analisar as categorias é importante frisar que muitos jovens não se sentiram à vontade em ou não souberam responder essa questão, tal a dimensão do sofrimento e/ou esquecimento que a temática indígena está demarcada na cultura histórica brasileira e mato-grossense. Dos trinta e nove jovens investigados, dezessete deles optaram por não responder ou não souberam responder a questão, mesmo que a maioria deles seja de descendentes de indígenas e/ou afro-brasileiros e apresente fenóticos condizentes com essa descendência.

1. Etnocentrismo

A premissa problemática mais abordada pelos jovens estudantes quando enfrentaram a questão da nossa relação com os indígenas no Brasil e na América foi, para quinze desses sujeitos, o etnocentrismo. A categoria majoritária em relação ao etnocentrismo foi o reconhecimento de que existiu a exploração e a violência contra os indígenas.

1.1 Percepção da exploração e violência contra os indígenas

Quatorze jovens assumiram a percepção da exploração e violência contra os indígenas como uma premissa que sustenta o etnocentrismo brasileiro e latino-americano narrado pelas duas histórias em quadrinhos. É relevante indicar que pelo teor das respostas a maioria desses jovens não se considera etnocêntrica, mas percebem que o processo histórico da conquista da América foi fundamentalmente eurocêntrico. Como a questão foi de difícil resposta para os jovens apresentarei as argumentações conforme o grau de ênfase dos investigados em relação a seu posicionamento contra o etnocentrismo.

“Eles tinham que saber dividir as terras sem ganância e sem cobiça por que é pecado. Seja mais humilde.” (Edward – 16 anos – Várzea Grande).

“Foi uma relação de exploração dos indígenas e da forma de conversar.” (Oscar – 16 anos – Várzea Grande).

Esses jovens expressaram uma relação de indignação em relação às histórias de sofrimento narradas pelas histórias em quadrinhos. Edward expressa claramente sua posição contra a “ganância” e “cobiça” dos europeus em relação às terras indígenas. Para esse jovem as terras deveriam ser divididas e não roubadas. Nota-se também que a dimensão religiosa da cultura histórica (RÜSEN, 2015) desse jovem está muito presente na sua resposta, pois a humildade é um valor moral fundamental para combater o pecado da cobiça. Oscar também frisou que o que ocorreu foi uma relação de exploração dos indígenas pelos europeus e que isso está explícito na forma que como eles se comunicavam.

“Uma relação muito agressiva. Essa é minha opinião.” (Rocio – 17 anos – Várzea Grande).

“ A relação, na minha opinião, era bem complicada, pois tinha muitos conflitos.” (Susan – 16 anos – Várzea Grande).

“Uma relação conflituosa.” (Bosco – 17 anos – Várzea Grande).

“Conturbado.” (Christiane – 16 anos – Várzea Grande).

Rocio, assim como Susan, Bosco e Christiane, frisam seus posicionamentos ao afirmarem que houve agressividade, conflito, complicação e conturbação na relação que os europeus tiveram com os indígenas.

No entanto, há jovens que buscaram amenizar a dureza dessa relação cultural agressiva e conturbada.

“As relações não são muito boas por causa das intrigas e conflitos que tinha.” (Frida – 16 anos – Várzea Grande).

“Uma relação não muito agradável nem tranquila, pois os indígenas foram escravizados.” (Flora – 16 anos – Várzea Grande).

“Devem ser ruins. Deve ter guerra.” (Mildred – 16 anos – Várzea Grande).

Esses jovens estudantes procuraram amenizar a dor que essa experiência do passado traz a nossa cultura histórica contemporânea com expressões que tentam apaziguar a dimensão conflitiva da conquista da América que eles mesmos reconhecem. Frida, Flora e Mildred suspeitam que as relações com os indígenas não foram tão boas devido a conflitos, intrigas, guerras e escravidão. Essas jovens reconhecem o sofrimento desses sujeitos e percebem que talvez não fosse tão bom conviver com os europeus.

“As relações não foram muito boas, pois os portugueses não consideravam os indígenas como pessoas e sim animais.” (Judith – 16 anos – Várzea Grande).

“A relação entre os indígenas e da América de antigamente era um pouco difícil entre eles. Então, a convivência entre eles não era muito boa.” (Lupe – 16 anos – Várzea Grande).

Judith entende que as relações não foram muito boas por conta do preconceito racial que os portugueses tinham em relação aos indígenas, pois, para ela, esses europeus consideravam os nativos como animais e não como seres humanos. Lupe compreende que a relação entre os conquistadores e dominados foi “um pouco difícil”, porque não havia uma convivência muito boa entre esses sujeitos. Sente-se certa tentativa de distanciamento desses jovens em relação ao sofrimento humano, sem, contudo, deslegitimá-lo e desvalorizá-lo. Há uma relação de incômodo que esses jovens sentem em relação à temática indígena corroborando com a ausência de respostas de muitos dos investigados à questão indicada anteriormente.

“Pelas imagens, os índios eram escravizados pelos europeus. Trabalhavam como servos fazendo todos os desejos dos europeus.” (Paco – 17 anos – Várzea Grande).

“Porque ele conta a história do descobrimento e, nas histórias, tem a parte dos indígenas do Brasil e da América.” (Concha – 16 anos – Várzea Grande).

Paco e Concha se diferenciam dos outros jovens em suas respostas ao remeterem às histórias em quadrinhos o fornecimento de indícios e evidências sobre o sofrimento no passado. Para Paco a escravização dos indígenas pelos europeus

que os faziam trabalhar como “servos fazendo todos os desejos” é um indício de como foram essas relações no passado. Já Concha compreende que essa relação com o passado é neutra, pois somente as histórias em quadrinhos narram a história do descobrimento do Brasil e da América.

“Eu acredito que deveria haver certa rivalidade entre as tribos/impérios indígenas que havia na América.” (Phillip – 16 anos – Várzea Grande).

Esse jovem também apresenta uma resposta diferenciada em relação ao etnocentrismo presente na cultura histórica. Philip indica que havia rivalidade entre as aldeias e impérios indígenas americanos demonstrando que conhece a complexidade do processo histórico ocorrido neste continente. Portanto, para ele até mesmo os indígenas agiam de maneira etnocêntrica. É importante perceber que a memória de vitimização dos povos indígenas podem levar ao esquecimento das relações históricas de conflitos culturais etnocêntricos que existiam e existem entre eles. O reconhecimento mútuo passa pela aceitação de que existem choques culturais mesmo entre os povos contra-hegemônicos. Esse é um passo fundamental para a construção da interculturalidade (RÜSEN, 2015).

1.2 Preconceito contra os indígenas

Encontrei somente uma resposta que indicasse alguma afirmação de preconceito contra os indígenas:

“Os indígenas têm uma relação pouco saudável, porque eles realmente não se enturmam com os outros povos.” (Olga – 16 anos – Várzea Grande).

Olga se posicionou claramente contra a atitude de muitos indígenas de “não se enturmarem com outros povos” e ainda defende um juízo de valor ao considerá-la pouco saudável. É possível que nessa argumentação essa jovem tenha esquecido ou minimizado as humilhações que os indígenas sofreram no contato com os europeus durante o século XVI e ainda sofrem no século XXI no confronto com a opressão capitalista da sociedade latino-americana. O curioso nessa resposta é que

em outras questões dessa pesquisa⁹¹ essa jovem é a única a indicar que a discriminação racial contra os indígenas no passado e no presente é uma carência de orientação temporal da cultura histórica contemporânea no Brasil. As argumentações dessa jovem fazem pensar na contradição que os latino-americanos e, em especial os brasileiros, têm em relação ao racismo e, principalmente, em assumir o próprio preconceito racial para que ele possa ser combatido e superado. Para Rüsen (2001) e Bodo von Borries (2016), a dimensão traumática da história é um elemento fundamental para compreendermos a formação da consciência histórica dos sujeitos. Essa também é uma forma muito evidente, para alguns jovens, de como o sofrimento humano se expressa na cultura histórica brasileira.

2. Relativismo cultural

As categorias presentes nas respostas dos jovens que aparentam apresentar um perfil pautado na premissa problemática do relativismo cultural são as seguintes:

2.1 Relações de neutralidade dos valores morais

Uma jovem apresentou uma relativização moral da relação da violência que existiu no passado americano.

“Acho que a relação deve ser amenizada. Nem boa nem ruim, porque os dois lados entendem o sofrimento das suas tribos.” (Dolores – 17 anos – Várzea Grande).

Dolores defende que a relação conflitiva entre indígenas e europeus no Brasil e na América deva ser apaziguada. Ela entende que essa relação não é nem boa nem ruim, pois tanto os europeus compreendem mutuamente seus sofrimentos. Ela propõe uma relativização pautada na neutralidade dos valores morais no modo como deveríamos encarar nossas relações com os indígenas. Para isso, Dolores pressupõe a premissa de que ambos os lados do conflitos reconhecem o sofrimento do outro. Se superada a ideia da neutralidade, talvez essa relativização pautada no reconhecimento mútuo poderia ser categorizada como um passo na relação para uma interculturalidade igualitária. Considero que essa jovem tem um desejo de que

⁹¹ Essas outras questões foram investigadas em outras produções a serem publicadas.

o conflito com os indígenas seja amenizado pelo reconhecimento de que essa luta por reconhecimento gera dor para todos os envolvidos, mas entra em contradição quando defende que esse processo deva ser realizado de forma neutra.

2.2 Relações de simultaneidade entre evolução e tradição

Uma jovem expressou seu posicionamento em relação à temática indígena por meio de relações de simultaneidade entre evolução cultural e tradição.

“As relações entre os índios do Brasil e da América talvez sejam diferentes, porque muitos índios evoluíram. Outros talvez continuaram a tradição de seus ancestrais.” (Elisa – 16 anos – Várzea Grande).

Segundo Elisa, a nossa relação com os indígenas deve ser pensada na forma de um processo histórico e na especificidade própria da experiência histórica brasileira em relação a experiência americana. Para ela, o critério que demarca essa complexidade é que algumas sociedades indígenas evoluíram e outras continuaram as tradições de seus ancestrais. Se interpretarmos essa resposta à luz de outras questões respondidas por essa jovem talvez ela entenda por evolução as sociedades indígenas que se tornaram estados nação após o processo de colonização europeia: México e Peru. Enquanto isso, no Brasil, o estado nação se formou e os indígenas, na percepção dela, permanecem seguindo as tradições ancestrais.

É possível que mais do que um relativismo cultural na perspectiva da monadologia cultural (RÜSEN, 2014), Elisa esteja defendendo uma relatividade intrínseca na formação histórica das sociedades. No entanto, como não se posicionou quanto à interculturalidade nas relações entre os povos indígenas indígenas, a sua resposta não nos dá base para interpretar qual é a orientação temporal defendida por essa jovem.

3. A interculturalidade

A premissa do princípio da interculturalidade enquanto compreensão empática em relação ao outro se revelou presente em uma categoria:

3. 1 Relações de reconhecimento

Três jovens expressaram-se por meio desta categoria ao entender o reconhecimento entre os sujeitos como a base das relações com os indígenas.

“Uma relação boa.” (Julio – 18 anos – Várzea Grande).

“Uma relação normal sem preconceitos, porque os indígenas também são seres humanos.” (Apollinaria – 17 anos – Várzea Grande).

“Eu acredito que a cultura indígena deve ser conservada, pois querendo ou não ela faz parte da nossa história, faz parte do nosso passado.” (Taibo – 16 anos – Várzea Grande).

Para Júlio, as relações com os povos indígenas devem ser boas sem maiores explicações. Contudo, segundo Apollinaria, uma relação “normal” com os indígenas deve ser sem preconceitos pelo fato de que esses sujeitos pura e simplesmente são seres humanos e, por isso, devem ser respeitados. A ideia que rege a compreensão desta jovem é o princípio da humanidade e da reciprocidade entre os sujeitos. Isto porque, para ela, os indígenas “também são seres humanos”, o que leva ao reconhecimento de que as diversas perspectivas têm uma em relação mútua em à outra.

Nesse sentido, Taibo compreende que a conservação da cultura indígena no Brasil e na América é prioritária, por que independente da vontade de cada sujeito “ela faz parte da nossa história, faz parte do nosso passado”. Essas respostas entendem que a intersubjetividade a internaliza, nos estudantes, o princípio da humanidade em suas próprias biografias na relação com as dos outros no tempo e no espaço (RÜSEN, 2012). Compreendem como possíveis as chances de comunicação intercultural, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

Considerações finais

Como conclusão, é possível verificar se estes jovens estudantes entendem, a partir do contronto narrativo dessas interpretações históricas quadrinizadas, que

alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica consideram as experiências investigativas explicitadas e buscam seguir como critério os princípios de uma cognição histórica situada na epistemologia da História e na teoria da consciência histórica que demarcam parâmetros para a construção da interculturalidade nos processos de formação em História.

Ao investigar como deveria ser, para os jovens investigados, a nossa relação com os indígenas do Brasil e da América, a premissa problemática do etnocentrismo foi citada pela grande maioria deles, mesmo que explicita ou implicitamente se posicionassem contra essa premissa. A premissa problemática do relativismo cultural também apareceu para dois jovens, expressa tanto pela crença na neutralidade dos valores morais quanto pela defesa da relatividade das diferentes experiências históricas da formação cultural dos indígenas. Contudo, a premissa humanista pautada no relacionamento mútuo também foi destacada com ênfase por três jovens. Isto permite a constatação de que, apesar de minoritária entre os investigados, uma concepção humanista da interculturalidade também está presente na consciência histórica dos jovens da periferia de Cuiabá, mesmo convivendo diariamente com a violência urbana típica das grandes cidades brasileiras.

Verificou-se que as operações mentais da consciência histórica expressam, sim, as diferentes formas de abordagem em relação à interculturalidade das experiências históricas, à controvérsia das interpretações e à pluralidade de formas de orientação de sentido no tempo que constituem as relações intersubjetivas e interculturais no processo de formação histórica da humanidade na qual aprendizagem histórica está intimamente ligada. Essa consciência possibilita a construção de critérios humanistas e intersubjetivos que forneçam princípios para a formação de uma identidade histórica baseada na interculturalidade, ou seja, no reconhecimento mútuo das diferenças regidas por uma alteridade igualitária.

Referências

- ALTAN, Francesco Tulio. **Colombo**. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores, 1989.
- BORRIES, Bodo v. Lidando com histórias difíceis. In: Schmidt, M. A., Fronza, M., Nechi, L. P. (orgs). **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, pp. 32-54, 2016.
- CASTRO, Julierme de Abreu; ZALLA, Rodolfo. **História Geral** – História para a Escola Moderna. São Paulo: IBEP, 1971.

FREITAS, Rafael Reinaldo. **Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico**: Um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History**: national and international perspectives. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.

LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 129-164.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

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

RÜSEN, Jörn. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Cultura histórica, 1994. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds.. **Historische Faszination**. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf, 2009. Acesso em: 01 nov. 2010.

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

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

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). **Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)**. Curitiba: W. A. Editores, 2015, p. 19-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-50.

CENTROS DE MEMÓRIA: ESPAÇO E MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Edson Rodrigues Passos⁹²
epassos3@gmail.com*

*Elza Fagundes da Silva⁹³
efagundessilva@gmail.com*

*Alboni Marisa Dudeque P. Vieira⁹⁴
alboni@alboni.com*

Resumo: O presente trabalho, Orientação nº 27/2017 – SUED/SEED, objetiva a criar o Memorial escolar no Colégio Narciso Mendes, a fim de resgatar e preservar o seu acervo material e imaterial. Justifica-se a pesquisa pela dificuldade dos alunos na valorização do patrimônio cultural. Trata-se de pesquisa bibliográfica. Optou-se por autores que se opõem à leitura do patrimônio cultural ausentes da crítica. Os centros de memória são fontes históricas, cuja propriedade dialética, permite superar o recorte cronológico do momento de sua produção e execução, rumo a uma leitura significativa do passado.

Palavras-chave: Centros de memória. História. Educação. Método.

Introdução

A criação dos Centros de Memória nas escolas da rede pública estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, objetiva preservar e valorizar os bens culturais, matérias e imateriais das instituições de ensino, priorizando o aspecto histórico e concreto do tempo, da cultura e das relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

A orientação para a criação dos Centros de Memória nas escolas, parte do Museu da Escola Paranaense (MEP)⁹⁵, vinculado à Superintendência da Educação do Estado do Paraná. Esta iniciativa oportunizou a comunidade escolar do Colégio

⁹² Professor da Rede Pública Estadual de Educação do Estado do Paraná. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR.

⁹³ Assessoria Jurídica da Rede Pública Estadual de Educação do Estado do Paraná. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR.

⁹⁴ Professora Orientadora: Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, PR.

⁹⁵ Criado em 2013, o Museu da Escola Paranaense (MEP) é uma instituição que tem como propósito conceitual resgatar, preservar a história e a memória das Escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1780>> Acesso em: 20 out. 2018.

Professor Narciso Mendes⁹⁶ a criar o memorial escolar do colégio, com o intuito de valorizar a memória local e do patrimônio-cultural dos alunos e da comunidade escolar, que deram a sua contribuição no movimento de construção da história da instituição de ensino. Desse modo, este artigo tem como tema central o trabalho desenvolvido durante o ano de 2018, cujo propósito, foi implantar o Centro de Memórias no Colégio Estadual Professor Narciso Mendes, a partir das orientações propostas pelo MEP, a fim de criar a prática da educação patrimonial.

Sobre a importância de preservar a memória, Jacques Le Goff, afirma o seguinte:

O conceito de memória é crucial. Embora o presente ensaio seja exclusivamente dedicado à memória tal como ela surge nas ciências humanas (fundamentalmente na história e na antropologia), e se ocupe mais da memória coletiva que das memórias individuais, é importante descrever sumariamente a nebulosa memória no campo científico global (LE GOFF, 2003, p. 419).

O próprio Le Goff, fala das várias configurações existentes na busca de compreender os fenômenos constitutivos da memória. Deste modo, como a memória é uma categoria de análise central do artigo, torna-se relevante, que se compreenda o seu caráter abrangente. Nesse sentido, a experiência de criar o memorial escolar com os alunos atuais, ensino fundamental, oitavos anos, surgiu da necessidade de oportunizar o acesso ao patrimônio cultural dos bens materiais e imateriais da comunidade escolar, que a princípio, estavam esquecidos em almoxarifados, sala de arquivo morto e depósitos, e com isso, promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas escolares, propiciando o aluno a compreender a formação acerca do patrimônio cultural presente na comunidade escolar. Isso implicou em Identificar, catalogar e restaurar objetos, documentos, fotografias, bandeira, hino, uniformes, mapas antigos, livros antigos, jornais, revistas, livros, enquanto fonte documental. Essa atividade prática permitiu que os alunos compreendessem um pouco da história da instituição de ensino em um determinado período da história, que ainda desconheciam. Ainda acerca do tema patrimônio histórico-cultural e memória, Jacques Le Goff, reitera o seguinte:

⁹⁶ O Colégio Estadual Professor Narciso Mendes – Ensino Fundamental e Médio, tem como mantenedora o Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado da Educação. Foi Criado e autorizado a funcionar através do Decreto nº 5.260/78, publicado no Diário Oficial do Estado, n. 342, 14 jul. 1978. Disponível em: <<http://www.ctanarcisomendes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2003, p. 469-470).

A memória é possível pelos acontecimentos decorrentes entre passado e presente, vivenciados coletivamente ou individualmente. Nesse sentido, o espaço da escola em si, a cantina, a sala do diretor, a entrada, os corredores, os pisos, as paredes, entre outros espaços, são lugares de memória. É importante destacar, que no campo simbólico das estruturas sociais da escola, a memória, pode ser objeto de disputas por grupos antagônicos, são as disputas pela autoridade, pela legitimidade e pelo domínio, como exemplo, as disputas para eleger o dirigente escolar, que, no mais das vezes, faz-se o uso do resgate de memórias para suprimir fatos desagradáveis ou reforçar a valorização de experiências históricas, a depender das intenções entre os concorrentes.

O Sociólogo Maurice Halbwachs, na sua obra *A Memória Coletiva* (1990), postula que mesmo a memória mais individual remete sempre ao coletivo. No caso da escola, a memória coletiva, advém das lembranças dos sujeitos que fizeram parte da história da instituição: professores, gestores, funcionários, alunos, pais, famílias e a comunidade escolar. Desse modo, a criação do memorial escolar, visa resgatar a memória individual e coletiva, auxiliar a aprendizagem significativa, fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade dos sujeitos, além de preservar os bens materiais e culturais da história da escola, principalmente, daqueles que se dedicaram a construir a história a partir da vivência no contexto da vida prática escolar.

O acervo do memorial escolar

Historicamente, têm-se dado pouca importância ao resgate e a preservação da memória escolar via a restauração e organização de objetos (mobiliários, máquinas, fotografias, documentos, etc.). Diante essa realidade, o objeto, centro de memória, é apresentado na Orientação nº 27/2017 – SUED/SEED, da seguinte maneira:

São lugares destinados à proteção do patrimônio cultural (local e/ou regional), como parte constituinte do Museu da Escola Paranaense. São destinados a salvaguardar a memória escolar com o propósito de (re)significar e valorizar a história das instituições escolares junto às gerações presentes e futuras, contribuindo para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertença das comunidades envolvidas (PARANÁ, 2017, p. 2).

A partir da orientação citada, pôde-se então, organizar uma metodologia de trabalho, tendo a realidade da escola como campo de pesquisa e investigação por parte de professores e alunos. Assim, “o professor por sua vez não apenas ensina, transmitindo conhecimentos – ele investiga aprende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza” (FONSECA, 2003, p. 122). É nesse sentido, que o aluno passa a ter uma participação mais significativa no processo da própria aprendizagem, isto é, ao ser posto em contato direto com os arquivos, fotográficos, materiais didáticos, documentos, máquinas e objetos, acaba assumindo o protagonismo ao ter que ler, discutir e pesquisar informações.

Diante os pressupostos abordados, a metodologia empregada na criação do memorial foi à pesquisa empírica, fundamentada no levantamento bibliográfico sobre compartilhamento. O trabalho foi executado seguindo as seguintes fases:

1ª Fase:

- Oportunizar e Despertar a comunidade escolar;
- Fazer um levantamento prévio, que consiste em: localizar o acervo: arquivo morto, depósitos, sótão, etc., (documentos, livros, atas, móveis, objetos, entre outros); observar e relatar as condições de armazenamento do material (descrição breve e registro fotográfico); identificação dos sujeitos (professores, funcionários, alunos), que fizeram parte da história do estabelecimento de ensino, a fim de coletar depoimentos, e compor o acervo histórico da escola, o que implica o trabalho com a metodologia da História Oral, que, após a análise do historiador, na concepção de Le Goff (2003), passa a ser monumentos.

2ª Fase:

- Acionar o Conselho Escolar socializando o convite à comunidade local em geral;

- Criar o Grupo de Trabalho (GT) vinculado ao Conselho Escolar (registrando na Ata do Conselho como forma de torná-lo oficial). Na reunião do Conselho Escolar se definirá o número de integrantes do GT, podendo-se organizar subgrupos de trabalho;
- Eleger como integrantes do Grupo de Trabalho pelo menos um professor e um funcionário que sejam efetivos do estabelecimento de ensino.

3ª Fase:

- Exposição do resultado preliminar realizado pelo Grupo de Trabalho à comunidade escolar;
- Criação permanente do Centro de Memória, documentado em Ata;
- Criação do grupo, integrantes/suplentes, permanente, responsável por dirigir os trabalhos referentes ao Centro de Memória;
- Digitalizar o acervo/virtual;
- Disponibilizar o acervo no site da escola, afim de, socializar o trabalho realizado e receber doações de alunos egressos (documentos, fotografias e vídeos digitalizados), a fim de ampliar o acervo histórico da escola.

Os participantes deste trabalho foram os professores e alunos (8º anos) do Colégio Professor Narciso Mendes, no total de três turmas, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. Foram organizadas equipes de trabalho e distribuídas funções para todos os alunos. A exposição do memorial escolar ocupa um espaço específico do colégio. Todas as peças do acervo foram catalogadas pelos alunos. A visita ao memorial é aberta nos três turnos do colégio.

Entre os destaques do acervo do memorial, deu-se especial atenção aos registros fotográficos do início da década 80, até o presente momento. Foram utilizados os seguintes níveis de descrição para montar o painel fotográfico: título principal (datas cívicas, festividades, apresentações culturais e esportivas, formaturas, etc.) e local e data da fotografia. As fotografias foram reproduzidas para a exposição, com a intenção de resguardar e preservar a segurança dos originais.

Sobre a importância da fotografia como acervo documental para recuperar informações e compreender a história numa perspectiva crítica, Kossoy afirma o seguinte:

A fotografia é, pois, arte e documento a um só tempo. É criação e testemunho amalgamados; binômio indivisível, revelador e unívoco, cuja terrível ambiguidade nos informa e confunde, também, a um só tempo. Por maior que seja a fidelidade da fotografia em relação ao assunto, ela nunca escapará do fato de ser uma **representação do real**. Uma representação selecionada através de um **filtro cultural** que é seu autor: o fotógrafo. A fotografia é, portanto, o resultado de uma leitura particular do real, ou melhor, de uma interpretação pessoal aprioristicamente carregada de pré-conceitos e pré-juízos acerca do mundo e da vida. [...] (KOSSOY, 1988, p.161-162).

Desse modo, na criação do memorial, considerou-se a importância da imagem fotográfica no contexto social escolar, no sentido de ampliar e propor sugestões de leitura da história da escola, enquanto fonte documental para compreender a realidade local da instituição. Nesse sentido, em relação aos teóricos da imagem e da fotografia adotou-se como referencial do campo temático, os seguintes autores, afim de compreender a estreita relação entre história, fotografia e memória: Ciavatta (2002); Dubois (1998); Signorini (2014); Soulages (2010); Mauad (2008); Rouillé (2009); Fabris (2004); Kossoy (2001); Bourdieu (1965; 2003); Gadotti (1990); Kosik (1976); Vásquez (1999).

No contexto da explanação teórica, apresentam-se algumas imagens fotográficas do *Memorial Professor Narciso Mendes*, no Colégio Professor Narciso Mendes. Nessa ocasião, os alunos participaram de Oficinas de Digitação, em máquinas de escrever antigas e manusearam mimeógrafos a álcool com papel estêncil.

FIGURA 1 – OFICINA DE MIMEÓGRAFO



Fonte: Passos (2018)

FIGURA 2 – EXPOSIÇÃO MÁQUINAS ANTIGAS



Fonte: Passos (2018)

FIGURA 3 – OFICINA DE DATILOGRAFIA



Fonte: Passos (2018)

FIGURA 4 – EXPOSIÇÃO DE PINTURA



Fonte: Passos (2018)

FIGURA 5 – EXPOSIÇÃO OBJETOS ANTIGOS



Fonte: Passos (2018)

FIGURA 6 – OFICINA DE DATILOGRAFIA



Fonte: Passos (2018)

Considerações Finais

A criação do memorial escolar no Colégio Professor Narciso Mendes, trouxe uma contribuição significativa para a reflexão sobre a história da escola nos seu 40 anos de existência. Além disso, proporcionou aos alunos, professores e comunidade escolar, a convicção de que, é possível resgatar e preservar a memória individual e coletiva e a identidade de grupos sociais a partir da valorização da história local e da recuperação e releitura da narrativa histórica adormecida nos arquivos escolares e objetos.

O projeto logrou êxito, pois, observou-se o grande interesse pela história da instituição, principalmente, questões relacionadas a arquitetura do prédio, a origem do patriarca da escola, identidade de professores homenageados com placas de bronze na entrada dos pavilhões, o hino e a bandeira da escola. Portanto, a criação do memorial contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica e crítica dos alunos, professores e a comunidade escolar, principalmente, por conta da necessidade de preservar os bens materiais e imateriais com a intenção de preservar a história e a identidade da instituição.

Por fim, é importante destacar, que o memorial da escola é de natureza interdisciplinar, sendo assim, é responsabilidade de todas às áreas no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Un arte medio**: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía. Paris: Les Editions de Minuit, 1965.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Clavatta, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUBOIS, Phillipe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1998.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: FMG, 2004.

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

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1988. p. 161-162.

_____. **Fotografia & história**. São Pulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e flagrantes**: ensaios sobre história e fotografia. Niterói: UFF, 2008.

PARANÁ. **Orientação nº 27/2017 – SUED/SEED**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação, 2017.

PASSOS, Edson. **Fotografias memorial professor Narciso Mendes**. Curitiba: Colégio Professor Narciso Mendes, 2018.

ROUILLÉ, André. **Entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**. São Paulo: Senac, 2010.

SIGNORINI, Roberto. **A arte do fotográfico**: os limites da fotografia e a reflexão teórica nas décadas de 1980 e 1990. São Paulo: Martins fontes, 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Um convite à estética**. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZADO HISTÓRICO: PREMISSAS SOBRE AS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO À ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL

*Erica da Silva Xavier- UEL⁹⁷
ericaxavier_historia@yahoo.com.br*

*Marlene Cainelli-UEL⁹⁸
marlenecainelli@sercomtel.com.br*

Resumo: Consideramos o livro didático de história como um objeto com grande potencial para revelar nuances da cultura histórica do período em que foi produzido, principalmente porque contribuem para construir representações sobre o passado que em certa medida demonstram a maneira como as sociedades e os grupos que a compõem lidam com as temporalidades (passado-presente-futuro) e/ou promovem o uso do passado. O tema sobre a escravidão africana está presente nos manuais didáticos desde pelo menos finais do século XIX (MATTOS, 2007, p.216), entretanto, a maneira como as narrativas históricas foram sendo apresentadas ao longo do tempo modificaram-se de acordo com as demandas e influências tanto sociais, como acadêmicas. Este tipo de livro, também é responsável muitas vezes por apresentar aos alunos e professores abordagens e enfoques mais recentes da historiografia. O objetivo deste trabalho é compreender como a historiografia sobre a escravidão africana foi sendo apropriada pelos livros didáticos de história principalmente a partir de 1970. Visto que nossa pesquisa se encontra em estágios iniciais optamos por problematizar a questão a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Palavras-chave: Cultura histórica. Cultura escolar. Historiografia. Escravidão africana. Livros Didáticos.

Introdução

O livro didático de história pode ser pensado como um objeto cultural a partir de uma teia complexa que envolve políticas públicas educacionais, a academia (ciência de referência), editoras e o mercado consumidor para o qual ele é destinado, professores (que escolhem o livro) e alunos. Estes materiais obedecem a uma lógica de mediação de cultura, conjugam visões de mundo que articuladas com outras formas de educação, não formais, podem condicionar o agir humano, não se trata de um reflexo da sociedade. Juntamente com uma literatura ligada ao

⁹⁷ Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Colaboradora no Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Professora do Ensino Fundamental II e Médio.

⁹⁸ Doutora em História. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

ensino, este se traduz como mediador de projetos políticos, culturais, outras injunções sociais e interesses de grupos dominantes (GASPARELLO, 2004, p.4).

Considerando essas premissas, esta pesquisa em fase inicial, ocupa-se de pensar as apropriações sobre a escravização africana em livros didáticos de História do ensino fundamental e médio no Brasil. Ainda que, esse tema da escravização africana tenha sido abordado em manuais didáticos desde pelo menos finais do século XIX, só recentemente a lei 10.639/03 inseriu, na Lei de Diretrizes e Bases, a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História africana e afro-brasileira nos currículos educacionais do sistema público e privado da educação básica. É importante ressaltar, que tal lei se apresenta como uma política de ação afirmativa, com intuito de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica visando tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial e/ou de gênero (GOMES *apud* ALMEIDA, SANCHES, 2017).

Levantamos a hipótese de que há perspectivas tradicionais (algumas superadas inclusive) sobre o tema da escravização que circulam nos livros didáticos. Esta historiografia chamada tradicional aparece mesclada com vertentes marxistas dos anos 1960/70 e/ou com as mais recentes, próximas à história cultural ou nova esquerda inglesa. É interessante buscar perceber se estes materiais relacionam problemas presentes na sociedade como o racismo, a escravização moderna e/ou intolerância religiosa com o passado histórico, falta uma discussão mais aprofundada entre presente, passado e futuro, relação imprescindível para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Considerando a relevância de tal objeto para o sistema escolar, responsável muitas vezes por criar uma visão única da história nos aprendizes (e em alguns professores) e tendo a cultura histórica como ponto de partida, nos perguntamos: Quais tipos de história (s) e historiografia (s) circulam nos livros didáticos? Como são interpretadas e apropriadas nesses livros? Estas são questões iniciais levantadas para o projeto de pesquisa a ser realizado. Neste ponto, buscamos apresentar um breve levantamento bibliográfico sobre o tema da escravização nos livros didáticos de história do ensino fundamental e médio através de algumas pesquisas realizadas por historiadores como: André Fertig e Thiago Telles Martins, Rosemeire dos Santos, Wander Proença, Hebe Mattos. Tais autores foram selecionados por apresentarem pesquisas recentes que tratam tanto da historiografia sobre a escravização africana, como sua inserção nos livros didáticos.

É claro, que tratar da história afro-brasileira no sistema escolar não é só escravização, entretanto, optamos por tal tema, porque percebemos que existem sentidos difíceis de serem entendidos por envolver uma carga emocional no aprendizado histórico. O historiador alemão Bodo Von Borries trouxe aspectos delicados de se entender, uma vez que considera que o aprendizado histórico inclui um conflito mental e uma mudança, envolvendo, sobretudo uma carga emocional ao lidar com que denominou como *História Sobrecarregada*, este tipo de história trata de temas que envolvem sentimentos como vergonha, culpa, dor, luto (VON BORRIES, 2011, p.166). Segundo o autor, o livro didático é um dos instrumentos de grande potencialidade para uma possível *reconciliação histórica*, quando tratamos de aspectos sobrecarregados da história.

Cultura Histórica e a historiografia sobre a escravização africana nos livros didáticos.

Os livros didáticos são parte da cultura escolar⁹⁹ e da cultura histórica, por conjugar representações que tratam do passado, mas que se ocupam de demandas do presente, com vistas a educar para o futuro.

Allain Choppin, em “História dos livros didáticos e sobre as edições didáticas: sobre o estado da arte”, a respeito desse produto cultural define:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, s/p).

Para tanto, os livros didáticos de história lidam com uma forma particular que contribui para esse “educar”, ele influi no pensamento, na forma de agir e produz

⁹⁹ Segundo Dominique Juliá, por cultura escolar entende-se: Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar; e um **conjunto de práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a **incorporação desses comportamentos, normas e práticas** coordenadas a finalidades que podem variar **segundo as épocas** (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (...)Por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo) que se desenvolvem no pátio do recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. Ver: A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1 jan/jun. 2001.

uma memória sobre o passado conectada com a sociedade e suas demandas sociais. Talvez pelo mesmo motivo, vem sendo alvo de preocupação dos setores mais conservadores da sociedade, justamente por se apresentar como campo de disputas políticas, estéticas e no Brasil, desde pelo menos a década de 1970, objeto de pesquisa cada vez mais explorado.

Reconhecemos neste objeto cultural um grande potencial para revelar nuances da cultura histórica de sua época de produção, por ele envolver diversas influências e interferência sem suas formulações advindas das políticas públicas, da academia e do mercado editorial (a parte estética dos livros didáticos se sofisticou significativamente). Para melhor evidenciarmos essa potencialidade, cabe apresentarmos algumas ponderações acerca da cultura histórica.

Primeiramente, como um fenômeno social a cultura histórica abrange uma diversidade de realizações como a historiografia, a literatura, o cinema, a arte, música, mídias etc. “A cultura Histórica acumulada, tanto na consciência histórica difusa de qualquer agente quanto no pensamento histórico do profissional de história, forma um acervo, um legado”. (MARTINS, 2011, p.8).

Segundo o historiador Jörn Rüsen, é possível compreender a cultura histórica como “uma dimensão da memória histórica na vida pública que se traduz em aspectos estéticos, políticos e científicos interagindo entre si e que dão sentido a História” (1994, p.4). Não se trata meramente de conhecer o passado, a consciência histórica da estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e criar expectativas de futuro.

De la conciencia histórica hay solamente un pequeño paso a la cultura histórica. Si se examina el papel que juega la conciencia histórica en la vida de una sociedad, aparece como una contribución cultural fundamentalmente específica, que afecta e influye en casi todas las áreas de la praxis de la vida humana. Así la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. (RUSEN, 1994, p.4)

A cultura histórica quando se articula com a consciência histórica indica sobretudo, um senso de identidade, uma imagem que criamos sobre nós e os outros. Assim, age como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.

Neste sentido, pensar a forma como o tema da escravidão foi se delineando ao longo do tempo na historiografia e nos materiais didáticos, nos demonstra

indícios sobre a sociedade brasileira e a forma de alguns grupos lidarem com esse passado. No caso dos materiais didáticos, a maneira como as narrativas históricas foram sendo apresentadas modificaram-se de acordo com as demandas sociais. Exemplo é a própria promulgação da lei 10.639/03 que sobretudo buscou atender as reivindicações dos movimentos negros em busca de representatividade no campo político e simbólico¹⁰⁰.

Segundo Hebe Mattos, desde 1959 desenvolveu-se o primeiro esforço sistemático de eliminação de estereótipos racistas nos livros didáticos brasileiros. Os movimentos anti- racistas, assim como alguns intelectuais passaram a criticar o mito da democracia racial que teve como escopo a obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (1933), através de uma análise de viés cultural pressupôs relações de harmonia entre senhores e escravos baseada no paternalismo e no patriarcado.

Esta produção foi intensamente criticada a partir década de 1960, a historiografia passou a colocar em pauta a luta dos escravos, abandonando a antiga escrita da história assentada na figura do herói. Entretanto, no contexto da promulgação da lei 10.639/03 e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004), a figura de Zumbi aparece heroicizada, nas diretrizes é proposto o trabalho com heróis e personagens negros para incentivar a autoestima das populações afrodescendentes. (MATTOS, 2007, p.224-225).

A historiografia conhecida como tradicional sobre a escravização no Brasil foi construída entre as décadas de 1930 até pelo menos a década de 1950, responsável por apresentar uma visão voltada para a escravidão como uma forma benevolente e não violenta, como também sustentou a ideia de que a preferência a mão de obra escrava africana em detrimento a indígena se deu devido a inaptidão do segundo ao trabalho. Estas visões estão presentes nos livros didáticos de Pedro Calmon *Pequena História da Civilização Brasileira* (1939), como na obra de Joaquim Silva, em *História do Brasil para o quarto ano ginasial* (1941). (FERTIG, MARTINS, 2017, p.2)

Nas décadas 1960 e 1970 a historiografia se caracterizou como revisionista, entre os historiadores que buscaram desconstruir a ideia da escravidão branda, é

¹⁰⁰ É importante ressaltar que tais políticas estão inseridas no contexto de redemocratização iniciado em 1988 com a promulgação da nova constituição, que buscou principalmente incluir as minorias e garantir seus direitos.

possível destacar a influência do marxismo bastante disseminado no Brasil durante as décadas citadas¹⁰¹. Destacam-se intelectuais como Florestan Fernandes, Jacob Gorender, Emilia Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Fernando Novais, entre outros. Tais autores contribuíram para construção da ideia de coisificação do escravo (escravo-mercadoria), como também acentuaram em suas obras as resistências e heroísmo dos cativos ao buscar romper com a instituição escravista.

Dessa forma, os livros didáticos a partir da década de 1970 passaram a se apropriar destas visões, o livro *História do Brasil* (1979), de Francisco Teixeira e José Dantas, procurou destacar a ideia de coisificação do escravo, chegando a destituir este de sua condição de humano, pois em seu texto didático afirma que a escravidão fazia com que os negros acreditassem que eram inferiores aos homens livres, eram um pouco mais que irracionais. Os historiadores Fertig e Martins chamaram a atenção para as interpretações e apropriações feitas da historiografia na escrita dos livros didáticos: “Uma coisa é o fato de que, inserido no sistema escravista, o escravo não passava de mercadoria. Outra bem diferente é supor que ele se percebia como tal ou como pouco mais do que um irracional”. As obras de Elza Nadai e Joana Neves (1980) procuraram por outro lado, demonstrar a violência que existia nos cativeiros considerando a resistência escrava como fruto das próprias condições de vida, como também um ato de rompimento com o sistema escravista. (FERTIG, MARTINS, 2017, p.12)

A partir da década de 1980, a historiografia sobre o tema passou a centrar o enfoque no escravo como sujeito de transformação social e agente de sua liberdade, deixando perspectivas conceituais abertas a revisitações, inovações através de fontes até então, não conhecidas, suscitando diversos debates¹⁰². Da polarização entre senhores e escravos, da resignação ou revolta, surge uma ampliação do conceito de resistência, tais como: os quilombos passaram a ser visto a partir de uma rede de sociabilidade própria; abortos, suicídios, a falta de empenho no trabalho foram entendidos como resistências; as negociações entre senhores e

¹⁰¹ Esta visão histórica é baseada na corrente teórica marxista, estreitamente associada à luta de classes que se baseia na oposição entre opressores e oprimidos, no caso da análise sobre a escravidão, entre senhores e escravos.

¹⁰² O tema circula dentro dos paradigmas que orientaram as discussões, sem que com isso o diálogo entre eles deixem de existir. Um dos críticos dessa nova interpretação histórica sobre a escravização foi Jacob Gorender, que a acusou de estabelecer uma espécie de “neopatriarcalismo”, abrandando a violência da instituição escravista, portanto, se aproximando da visão de Gilberto Freyre. Tal questão está posta na obra *Escravidão Reabilitada* (GORENDER, 1990). Ver: PROENÇA, 2007.

escravos foram levadas em consideração dentro da estrutura escravagista. Destacam-se autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara e Leila Mezan Algranti, Hebe Castro, Ângela Castro e Gomes, entre outros.

As novas perspectivas trazidas sobre a escravização africana e afro-brasileira, demonstraram alguns pontos de ruptura ao analisar a ideia de resistência e liberdade em relação à historiografia das décadas anteriores. Segundo Wander de Lara Proença:

Em síntese, podem ser destacados dois principais enfoques desta perspectiva. Em primeiro lugar, ruptura com a ideia do “escravo-coisa”, politicamente anômico. Desconstroem-se modelos teóricos cristalizados nos quais a escravidão era explicada somente pela violência e pelo controle senhorial, que reduzia o protesto a mera reação diante da crueldade e violência sistêmica. Desse modo, rompe-se com a imagem de cativo coisificado pela exploração do trabalho e pela violência física. Isso aponta para o estabelecimento de certas regras sociais próprias definidas pelos negros. O significado da liberdade foi assim forjado na experiência do cativo. Como exemplo, pode dizer-se que diante da compra e venda havia percepções e atitudes dos próprios escravos diante das situações de transferência de sua propriedade (...). Em segundo lugar, os próprios negros agenciavam sua liberdade, contribuindo para o fim da instituição da escravidão. Isso se dava, por exemplo, na criação de comunidades de quilombolas, as quais deixam de ser vistas apenas como espaços de enfrentamento heroico das expedições reescravizadoras ao longo do século XIX, como se estivessem isolados da esfera social do regime escravista. (PROENÇA, 2017, p.5)

Obras como *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas (1990)*, do historiador Sidney Chalhoub, buscaram demonstrar a vida dos escravos e negros livres e suas inferências na busca de liberdade, assim como nos processos de compra e venda de escravizados na cidade do Rio de Janeiro no século XIX, uma das suas principais fontes foram os processos criminais e contratos. Obras como de Flávio dos Santos Gomes *Histórias de quilombolas (2006)* e *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil (1998)*, organizada por João José Reis e Flávio dos Santos Gomes, entre outras, são expoentes dessas novas visões entre a escravização e o escravizado, suas redes de sociabilidade, suas posições e concepções sobre a sua forma de estar no mundo e confrontar sua condição social.

A respeito dos livros didáticos, pelo o que indica o estudo de Fertig e Martins (2017), os autores a partir de finais da década de 1980 e 1990, ainda incorporavam a historiografia da década 1970, exemplo, são as obras de Jose Jobson Arruda e Nelson Pilleti *Toda a História (1996)* que em seus livros apresentavam exemplos de

violência como amputação dos seios, quebra dos dentes, entre outros, entendendo a revolta como única forma de escapar do sistema escravista e da mesma forma a obra de Dorigo e Vicentini *História do Brasil* (1999) . A partir da década de 2000 é possível perceber o diálogo com a produção historiográfica mais recente em obras como: *História Global* (2003) Gilberto Cotrin, *História das cavernas ao terceiro milênio* (2002) Mota e Brayk, *A nova história crítica* (2005) Mário Schmidt. Mas, citam também o livro *História* (2003) de Divalte Garcia Figueira, sobre a questão da “resistência cativa”, pautada ainda na dicotomia resistência e revolta sem considerar as novas visões historiográficas. (FERTIG, MARTINS, 2017, p.17-23).

O estudo apresentado pela pesquisadora Rosemeire dos Santos (2014) sobre a Coleção Araribá (2008)¹⁰³ evidenciou avanços a respeito da historiografia sobre a escravização, pois traz nuances das abordagens mais recentes. Outro ponto positivo apontado foi o fato de a obra didática buscar demonstrar visões diferentes sobre a escravização contraponto trechos da obra de Gilberto Freyre e Jacob Gorender¹⁰⁴. Entretanto, a autora chama atenção para o fato de que:

Embora o livro esteja adaptado à Lei, conserva muito de uma representação tradicional do negro, ainda muito associado à escravidão e toda a negatividade advinda dela, podemos perceber que essa representação se mescla a outras mais afirmativas, sem, no entanto, romper com essa versão mais vitimizadora da história negra. (SANTOS, 2014, p. 92)

Sobre as relações estabelecidas entre a historiografia e os livros didáticos de história a respeito das relações instituídas dentro do sistema escravagista, podemos perceber que nem sempre há consonância. Como foi mencionado, as apropriações feitas pelas editoras da historiografia não se dá de modo instantâneo, a visão dos autores, a interferência dos editores, o mercado consumidor, entre outros aspectos influem na formulação deste tipo de livro. Mas, algo importante a ser levado em conta é que é através desses que os alunos e muitos professores tomam conhecimento das novas abordagens sobre antigos temas.

Dessa forma, compreender as interpretações e apropriações feitas pelas editoras e autores sobre a historiografia são importantes à medida, em que a escrita

¹⁰³ O foco da pesquisa foi verificar a aplicação da lei 10.639/03 e a inserção da Cultura e História africana nos currículos e na ação dos professores. Para tanto, a autora utilizou os livros didáticos com uma das fontes, dedicando um capítulo à análise da coleção didática utilizada em sala de aula.

¹⁰⁴ Foram analisados os quatro livros didáticos referentes ao Ensino Fundamental. O livro didático que estamos utilizando como exemplo e apresenta esta proposta é o do sétimo ano. Unidade 8.

da história nos materiais didáticos tende a produzir determinadas memórias que compõe a cultura histórica, não como uma lembrança desconectada do mundo social, muito pelo contrário, são justamente estas memórias históricas que podem contribuir para desconstruir estereótipos ou reforçar, determinando uma forma de agir. Contribuir para perpetuar apenas visões vitimizadoras não é garantia de que podem causar empatia, embora a intenção muitas vezes seja a denuncia, deve se considerar que:

As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso. (LIMA *apud* SANTOS, 2014 p.92).

Ao longo da História do Brasil República, foram naturalizadas tanto a condição de violência, como de inferioridades harmoniosas nas representações (ou ausência dessas) dos negros, contribuindo para de certa forma para manter os o *status quo*. Estas representações podem ser percebidas na literatura, em revistas, nas mídias televisivas que através, por exemplo, das telenovelas que apresentaram os negros quando não na condição histórica de escravizado, em classes sociais subalternas com papéis como empregados domésticos, rurais etc, ou seja, em condições semelhantes de quando eram submetidos à escravidão, salvo algumas raras exceções. Tais memórias históricas demonstram em certa medida a maneira como as sociedades e os grupos que a compõem lidam com as temporalidades (passado-presente-futuro) e/ou promovem o uso do passado.

Dessa forma, segundo Estevão Rezende Martins é preciso aprender com a História,

[...] o agir humano de cada presente torna-se o passado do presente de hoje. Aprender com a história consistiu-se em uma forma de diálogo interativo com o tempo passado, mediante o qual se busca desvendar a questão intrigante que se põe, hoje, sobre o ontem, porque se está preocupado com o amanhã. (MARTINS, 2011, p.8)

Daí os esforços em torno da lei 10.639/03 em busca de “outros passados” que represente os afrodescentes, uma história que contemple diversas narrativas, origens diferentes e que possibilite perspectivas de futuro opostas das que temos visto ocorrer na sociedade brasileira, livres das amarras do preconceito racista e da escravidão mental. Trata-se, sobretudo do reconhecimento histórico da luta dos movimentos negro, da maneira de “estar no mundo” de seus atores, suas práticas culturais e políticas que antecedem a abolição (como foi apontado) o negro visto como agenciador de sua liberdade, humanizado, sem com isso se esqueça da violência a qual a escravidão o submeteu, mas que não seja esta a única memória histórica a permanecer. Neste sentido, o livro didático de história ocupa um papel importante no desenvolvimento da consciência histórica.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de, SANCHES, Lívia Pisauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. In: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> Acesso em 21 set. 2018.

CHOPPIN, Allan. **História dos livros didáticos e sobre as edições didáticas: sobre o estado da arte**. IN: Educação e Pesquisa. V.30 nº. 3 São Paulo, set/dez 2004.

FERTIG, André, MARTINS, Jefferson Telles. **Representações da escravidão nos livros didáticos de História do Brasil**. In: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/759>. Acesso em 17 set. 2018.

MATTOS, Hebe. **O herói negro no ensino de história do Brasil. Representações e usos da figura de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros**. In: Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Marta Abreu, Rachel Soihet, Rebeca Gontijo (orgs). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007. p. 213-228.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil: Debates Historiográficos Contemporâneos**. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/wander.PDF>. . Acesso em 13 nov.2018.

MARTINS, Estevão Rezende. **História: Filha e mestra do tempo**. In: Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Fernando Nicolazzi, Helena Miranda Mollo, Valdeci Lopes Araujo (orgs). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p.7-10.

RÜSEN, Jörn. **Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.** Tradução de SANCHES COSTA, F, SCHUMACHER, Ib. Original In: FÜSSMANN, K. GRÜTTER H., RÜSEN, J. (Eds) . Historische faszination geschichtskultur heute.. 1994, p. 3-26.

SANTOS, Rosemeire dos. **A Lei nº 10639/03: Entre Práticas e Políticas Curriculares.** Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação em História Social, UEL, 2014.

VON BORRIES, Bodo. **Coping with burdening history.** In: BJERG, Helle, LENZ, Cláudia, THORSTENSEN, Erik. (Eds). Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactic of history related to world war II, 306 p. ISBN 978-3-8376-1325-4, Bielefeld, may 2011, p.165-188.

DITADURA CIVIL-MILITAR E CONFLITOS ENTRE A MEMÓRIA FAMILIAR E O CONHECIMENTO HISTORIOGRÁFICO: A PRODUÇÃO DE ROTEIROS E AS POSSIBILIDADES DO PENSAMENTO HISTÓRICO MULTIPERSPECTIVADO¹⁰⁵

Thiago Augusto Divardim de Oliveira - IFPR¹⁰⁶
thiagodivardim@gmail.com

Resumo: Parte tentativa de contribuição teórica para a didática da História, parte relato de experiência, o artigo discute as possibilidades da produção de roteiros como estratégia da didática da história para a construção de expressões da consciência histórica de maneira multiperspectivada (RÜSEN, 2015 p. 201). A problemática iniciou com a apreensão heurística de enunciados que evidenciavam conflitos entre os relatos de memórias familiares a respeito da ditadura no Brasil (1964 – 1985) e os conhecimentos historiográficos. A proposta foi envolver os estudantes em um processo de investigação que resultou na produção de roteiros, esses foram as fontes analisadas. A teoria que embasou o encaminhamento didático, e à análise e compreensão dos roteiros foi o paradigma narrativo da práxis histórica (RÜSEN, 2001). Discutem-se aspectos da teoria como o conceito trauma, a relação dialética entre cultura e as consciências históricas (RÜSEN, 2009; 2015), assim como a importância dessa relação para a didática da história.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Cultura Histórica. Didática da História.

Fundamentos

A discussão proposta nesse artigo está relacionada a três elementos básicos: a experiência como professor do ensino básico; as discussões relacionadas ao projeto “Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”; e as proposições relacionadas a didática da história na perspectiva da práxis desenvolvida em minha tese de doutorado (OLIVEIRA, 2017).

Os conceitos básicos utilizados nessa discussão dizem respeito as proposta e sínteses teóricas elaboradas pelo teórico e filósofo da história Jörn Rüsen. O conceito Consciência Histórica como a capacidade de tornar o passado presente

¹⁰⁵ Sugiro que a leitura seja realizada em um suporte digital com acesso a rede mundial de computadores. No decorrer do texto há hiperlinks que auxiliam a compreensão do processo de construção das experiências que serão narradas. Os materiais externos compreendem desde vídeos de canais do *YouTube*, como roteiros produzidos por estudantes. Há outras versões mais detalhadas desse texto no prelo.

¹⁰⁶ Professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH - UFPR). Esse trabalho está relacionado ao projeto de pesquisa “APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TEORIA, FILOSOFIA E PRÁXIS – POSSÍVEIS ABORDAGENS REFERENTES A TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS” cadastrado no IFPR (Campus Curitiba) e ao projeto “INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E NAPALM: UMA HISTÓRIA DA GUERRILHA DO VALE DO RIBEIRA” financiado pela CAPES. Contato: thiagodivardim@gmail.com

mediante processos de interpretação das experiências humanas no tempo que auxiliam e contribuem com a orientação do agir existencial (RÜSEN, 2001); o conceito Cultura Histórica como meio complexo em que ocorre a relação entre ser construído e construir, como parte constitutiva e constituinte das consciências e da totalidade. É na dimensão denominada cultura que os seres humanos precisam se relacionar com o mundo e consigo mesmos para que a vida possa ser vivida. Os aspectos traumáticos de determinados acontecimentos que “desafiam nossas estratégias culturais de compreensão histórica” (RÜSEN, 2009 p. 193) e as possibilidades de utilização do conceito em relação à ditadura civil-militar brasileira (SILVA, 2012). A Narrativa como maneira prevalente de expressão da consciência e da cultura histórica (RÜSEN, 2001); a Práxis como a forma fundamental em que os processos da consciência, da cultura, a narrativa, ou seja, as relações da capacidade humana de interpretar e dar sentido as experiências no tempo ocorrem. Por fim, o conceito Multiperspectividade (RÜSEN, 2015 p. 201) que se refere à especificidade geracional das interpretações históricas, ou seja, a possibilidade de demonstrar a historicidade da própria historiografia, assim como a relação entre as formas de sentido atribuídas a experiências históricas e o complexo cultural em que se deram essas atribuições, sejam científicas ou da práxis cultural de maneira ampla.

As pesquisas do campo da Didática da História que utilizam o referencial conceitual citado no parágrafo anterior normalmente se dividem em qualitativas (centradas nas análises de narrativas produzidas, por exemplo, por estudantes – cito as teses e dissertações produzidas no âmbito do LAPEDUH – UFPR); ou quantitativas (centradas em análises de volumes maiores de dados, por exemplo, organizados em escala Lickert – exemplo do projeto *Youth na History*¹⁰⁷, ou o projeto “Os jovens e a História no Mercosul”¹⁰⁸). Porém, nem sempre acontecem interlocuções entre essas duas formas de pesquisas. O presente texto se divide, portanto, em uma dupla tarefa: a organização de algumas reflexões do campo teórico da História (da Didática da História pensada pela Teoria da História), e o

¹⁰⁷ “O projeto “Youth and History”, desenvolvido nos países europeus a partir de 1994, com base na rede European Standing Conference of History Teachers Associations procurou dar respostas às questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus.” (CERRI & AMÉZOLA, 2007 p.4)

¹⁰⁸ Projeto de pesquisa iniciado em 2007 e coordenado pelo professor doutor Luis Fernando Cerri <http://lattes.cnpq.br/8736574102082133> acesso em 28/09/2017.

relato de uma experiência desenvolvida em 2015 (que foi repetida em 2017 e 2018) que se referenciou no diálogo entre dados das pesquisas quantitativas e nas experiências de sala de aula, assim como das discussões desenvolvidas no âmbito do LAPEDUH – UFPR.

No texto “Un bosque encima de la fosa: dictaduras en la memoria de los jóvenes” (CERRI, 2016) há uma discussão a respeito da questão 40 do questionário da pesquisa realizada pelo autor:

40. Sobre os governos militares:					
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. Mantiveram a ordem social e promoveram o desenvolvimento econômico	☐	☐	☐	☐	☐
b. Foram importantes para defesa da soberania nacional.	☐	☐	☐	☐	☐
c. Não respeitaram a Constituição e os direitos humanos	☐	☐	☐	☐	☐
d. Não levavam em conta a opinião do povo	☐	☐	☐	☐	☐
e. Geraram crises econômicas e aumentaram a dívida pública	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 8 questão 40 do questionário “Os Jovens e a História no MERCOSUL” (versão em português)

O texto citado (CERRI, 2016 p. 83) trás um comparativo entre dados das respostas de estudantes argentinos, brasileiros, chilenos e uruguaios e basicamente é possível perceber que entre os brasileiros apareceu uma adesão a ideias de desenvolvimento econômico e segurança pública, assim como uma recusa de implicações ligadas a torturas, assassinatos e crises econômicas. Há também uma profunda diferença nas atribuições de sentidos dos estudantes dos países vizinhos.

Estratégias didáticas e relações com a teoria da história

No ano de 2015, assim como em anos anteriores, a partir da experiência como professor do ensino básico, foi possível perceber que jovens estudantes muitas vezes explicitavam alguns conflitos entre a memória dos familiares a respeito do período ditatorial (1964 – 1985) que se confrontavam com os elementos apresentados com base nas discussões da historiografia. Esse período coincidiu

com as discussões desenvolvidas para a tese de doutoramento citada anteriormente, e com os debates efetivados no âmbito do LAPEDUH. Nesse momento desenvolvi um trabalho que tomava como ponto de partida os elementos presentes na Cultura Histórica de nosso tempo no que se relaciona ao período que deveria ser discutido com os estudantes. Transformei as cinco afirmações da questão 40 em um roteiro de entrevista que os alunos deveriam realizar com seus pais ou avós (preferencialmente alguém na faixa dos 50 anos ou mais) para coincidir tempo de vida com o período ditatorial. A partir disso, foi realizado um processo de apreensão heurística dos enunciados das consciências históricas (RÜSEN, 2012 p. 95). A ideia básica era perceber com que elementos relacionados ao período ditatorial os estudantes estavam mais envolvidos a partir da cultura histórica familiar. E os resultados mais representativos tinham mais ou menos o seguinte teor:

No período do regime militar: “Não havia vagabundo pela rua”; “Tinha mais segurança”; “Quem não fazia nada de errado não apanhava”; “Não tinha essa pouca vergonha que a gente vê todo dia na televisão”; “Não tinha corrupção”; “A gente cantava o hino na escola e os alunos respeitavam os professores, as escolas públicas eram melhores do que as particulares”(…).

É possível perceber que esses elementos entram em conflito com a historiografia reconhecida cientificamente a respeito do tema. Mas o dado concreto e preocupante é a presença do apoio manifesto aos regimes militares na cultura histórica brasileira.

O segundo elemento estratégico, após as entrevistas, foi uma leitura coletiva¹⁰⁹ da obra literária “K – Relato de uma busca” (KUCINSK, 2014) ambientada no período ditatorial. Esse livro possui uma visão multiperspectivada a respeito de diferentes formas de envolvimento com o período da ditadura, assim como permite diálogos relacionados aos aspectos traumáticos¹¹⁰ deixados na cultura histórica brasileira. Tanto os conflitos entre as enunciações prévias que vieram das famílias, quanto o próprio comportamento dos estudantes ainda antes das entrevistas ou durante a leitura e discussão da obra literária, os diálogos com perspectivas diferentes de atribuição de sentido que se enunciavam, são todos elementos que

¹⁰⁹Com leitura coletiva me refiro a uma prática que viabilizou o conhecimento da obra toda de uma forma rápida: cada estudante deveria ler um capítulo de maneira independente e, a partir da organização da turma em círculo, apresentar uma síntese do seu capítulo. Dessa maneira em cerca de 4 aulas foi possível conhecer e discutir a obra como um todo.

¹¹⁰A referência ao conceito de trauma possibilita o diálogo com a teoria da história (RÜSEN, 2009; 2014; 2015), da psicanálise, da História e da Filosofia (RICOEUR, 2007) e (KHEL, 2013).

considero importantes para as discussões da Didática da História. Esses elementos estão relacionados à importância da relação dialética que se dá entre as consciências históricas dos estudantes e o universo cultural (histórico) em que esses estudantes estão inseridos.

Essas duas etapas (entrevistas e leitura coletiva) foram acompanhadas de intervenções do professor contextualizando e dialogando os elementos destacados pelos estudantes. Mesmo assim, as intervenções ainda não fechavam completamente os sentidos de interpretações. A estratégia discutida com os estudantes é que eles deveriam resolver as questões que teriam ficado difusas (entre as entrevistas, a obra literária e os conhecimentos históricos apresentados nas aulas) e a forma de desenvolver a pesquisa e apresentá-la deveria vir na forma de um roteiro¹¹¹. O roteiro pensado como narrativa histórica (e narrativa da própria aprendizagem) une a proposta da narrativa às questões teóricas discutidas anteriormente sobre a relação entre cultura e consciência histórica, a própria ideia de responsabilização científica proposta por Cardoso (2014), e o caráter multifacetado do pensamento histórico no ambiente *web 2.0* (FREITAS, 2017)¹¹².

Concordo com (FREITAS, 2017) que a escola, como espaço por onde circulam e se relacionam múltiplas formas de interpretação da experiência humana no tempo, já permite essa característica multifacetada do pensamento histórico. Mesmo que seja uma experiência nova, é possível perceber que, com o processo de intervenção e orientação desempenhado pela figura do professor, são os próprios jovens os principais articuladores de suas próprias compreensões. Eles conseguem estabelecer uma ordem no fluxo impressionante de informações com que entram em contato. Uma das formas de permitir e incentivar que isso aconteça, talvez seja

¹¹¹ Em 2014 participei do 8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia - Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto. No dia 14 de agosto, a mesa 02 – “Visualidade e discurso histórico” teve a participação dos professores Jens Andermann e Oldimar Pontes Cardoso. Na ocasião o professor Cardoso apresentou sua proposta de responsabilização científica no canal do Youtube “Isso é História”. No canal é possível acessar a proposta de roteiro que foi utilizada como base para esse trabalho. No endereço <https://www.youtube.com/channel/UCtGBkTrl7CtNxjmxm4RDp6g> é possível acessar o canal e há um vídeo de apresentação. No endereço <http://www.animamedia.com.br/issoehistoria/roteiro.pdf> é possível acessar um modelo de roteiro. No endereço <https://www.youtube.com/watch?v=hmyZNUXXxM> é possível encontrar um vídeo com temática “terrorismo”, o roteiro do endereço anterior é o roteiro desse vídeo. [todos os links foram acessados em 19/12/2018]

¹¹² A dissertação de mestrado de Antônio Greff de Freitas (2017) possibilita pensar em um conceito para esse campo de discussão, a “cognição histórica multifacetada”, ou ainda o “pensamento histórico multiperspectivado”. Nas palavras do autor “multifacetado (variados tipos de mídia dentro do ciberespaço) e fontes multifacetadas (variados tipos de fontes com diferentes temporalidades)” (FREITAS, 2017 p. 75).

justamente respeitar a lógica do pensamento histórico que surge das carências de orientação resultantes da práxis da vida (RÜSEN, 2001 p. 54) e que tenho defendido como didática da história na perspectiva da práxis (OLIVEIRA, 2017). Convido o leitor a realizar a análise do primeiro roteiro (páginas 1 a 5) de uma sequência de quatro trabalhos escolhidos como fontes para o presente artigo. A limitação das páginas do texto completo para o evento não permitem a análise dos demais exemplos.

Na tabela a seguir encontra-se do lado esquerdo a produção do estudante, e do lado direito alguns comentários que permitem a análise de sua produção:

Produção do estudante	Comentários
Leitmotiv: A aquisição de conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar ocorrida no Brasil a partir da década de 1960 trata-se de mais do que o simples conhecimento de fatos históricos; não só a ciência sobre os atos do governo ditatorial revelam graves violações dos direitos humanos, como expõe formas de violência, repressão e censura, especialmente sobre grupos minoritários, que perduram até hoje. A construção de uma memória histórica, que possa se tornar intrínseca à cultura brasileira, é fundamental para que qualquer cidadão possa desconstruir preconceitos e conhecer a necessidade de defender os direitos humanos.	- Conceitos adequados à historiografia. Além de demonstrar que o conhecimento vai além dos fatos históricos; - graves violações dos direitos humanos; - perseguição a determinados grupos; - expectativa de futuro com relação a memória e a cultura brasileira.
Sinopse: O roteiro mostra como ocorreu a organização de grupos contrários à Ditadura Civil-Militar durante seu período vigente; como a Ditadura perseguiu esses grupos e os grupos e indivíduos considerados comunistas e como isso, somado a manifestações preconceituosas conservadoras e, muitas vezes, tradicionais religiosas, levou à perseguição de grupos considerados erroneamente comunistas, como feministas e, especificamente neste caso, a comunidade LGBT. O objetivo é evidenciar a quase inerência dos preconceitos contra esses grupos na cultura brasileira, as razões que levaram a uma potencialização das perseguições na ditadura e como esses preconceitos afetam a população até hoje. A primeira apresentação feita é a da clandestinidade de grupos contrários à ditadura, em especial os grupos comunistas; depois é apresentada relação entre a luta do governo contra o comunismo e os preconceitos existentes na cultura com a violência contra a comunidade LGBT no período da ditadura, através da exposição de alguns fatos ocorridos na época, que fomentavam a continuidade desses preconceitos e perseguições.	- relação entre diferentes grupos dentro de um mesmo contexto histórico; - formas de comportamento; - diferentes grupos; - relações entre o passado e o presente; - escolha no presente para abordar determinados aspectos do passado.

Roteiro: Perseguição de grupos minoritários na Ditadura Civil-Militar Na cultura histórica brasileira, a Ditadura Militar tornou-se um marco da violação dos direitos humanos. O governo ditatorial realizou perseguições a diversos grupos, entre eles os “aparelhos”, células de ativistas contrários à ditadura. As perseguições constantemente resultaram em tortura e execuções. A caçada desenfreada por grupos insurgentes e também pela “ameaça comunista” levou mesmo à prisão de pessoas que não militavam, não eram comunistas ou de grupos “ofensivos” à ditadura. [01 ilustração] Um exemplo notável é o do sargento João Lucas Alves [02 foto], considerado insurgente, preso “preventivamente” e torturado em Belo Horizonte em 1968, e posteriormente enforcado em sua cela; sua morte foi forjada como suicídio. Mas a Ditadura não se limitou a perseguir a insurgência; em sua perseguição ao comunismo, e, ainda, movido por uma cultura preconceituosa, o governo também realizou perseguições à comunidade LGBT. Qual a relação? Apesar de não haver uma política estatal formalizada para o extermínio de homossexuais, diversas violências foram regidas em nome de princípios conservadores; a principal justificativa dada pelo governo militar seria a relação entre os homossexuais e o comunismo. <i>“É notado um esquema de apoio à atividade dos homossexuais. Este apoio é baseado [...] em órgãos de imprensa [...] controlados por esquerdistas. Aliando-se à [sic] este fato a intenção dos homossexuais de se organizarem em movimentos e de ‘ocupar um lugar certo [...]’ pode-se estimar alto interesse comunista no proselitismo em favor do tema”.</i> O trecho da fala de um agente do Centro de Informações do Exército denota a suposta conspiração entre os grupos homossexuais e o Movimento Comunista Internacional. O discurso homofóbico da Ditadura ainda era apoiado pela ideia da subversão homossexual, essa suportada por ideias religiosas conservadoras, valores de comportamento de gênero e, até mesmo, discursos médico-legais. Mesmo sem ocorrer uma perseguição de fato, a discriminação ainda ocorria de muitas formas, inclusive por parte do governo. Por exemplo, em 1969, na expulsão de 15 diplomatas do Itamaraty, 7 foram expulsos explicitamente por “prática de homossexualismo, incontinência pública escandalosa”. [03 foto] Ainda sob a justificativa da suposta “subversão”, afirmando até mesmo uma forma de perigo para a sociedade, houve políticas mais agressivas a grupos mais específicos, como explicitado neste trecho da Portaria 390 de 1976 do 4º Distrito Policial de São Paulo, que diz:	- perseguição e tortura - relação entre uma charge de jornal com o contexto histórico discutido; - escolha de um sujeito específico do passado encontrado nas páginas do relatório da Comissão Nacional da Verdade. - Questão / pergunta histórica; - Escolha de uma fonte que auxilia no processo de pensamento sobre o passado para responder as perguntas do presente; - pensamento a partir da fonte histórica; - relação entre diferentes âmbitos da vida e da sociedade; - diferentes discursos repressivos e preconceituosos; - diferentes momentos históricos, encontrados em diferentes fontes históricas que são relacionadas pelo aluno para construir a sua própria narrativa histórica. - documento policial a respeito da temática identificada pelo aluno. - fotografia da prisão de sujeitos

“O objetivo desta equipe é syndicar todos os travestis [...] para apuração de sua conduta [...] as sindicâncias serão ilustradas com a fotografia desses pervertidos em trajes femininos [...] para que os meritíssimos juízes possam avaliar a sua nocividade. [grifo feito pelo autor]”. [04 foto] Por fim, na preocupação de “moralizar o país”, a censura, que reforçou a intervenção do Estado na cultura, passou a eliminar personagens LGBT de peças de teatro, livros e filmes, censurou diálogos “imorais” e limitou letras de músicas relacionadas ao tema, sendo apoiada nesse sentido pelos “defensores da moralização cristã”. Ainda assim, a repressão da manifestação LGBT na cultura não conseguiu impedir a fundação do <i>Lampião da Esquina</i>, primeiro jornal a defender abertamente o direito de LGBTs e de outras “minorias” [05 foto], e que incentivou a criação do SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual, o primeiro grupo de defesa aberta aos direitos LGBT. Atualmente a perseguição, tanto a homossexuais, quanto a comunistas, já não existe mais. Pelo menos, não por parte do governo. Quanto à comunidade LGBT, apesar dos vários direitos conquistados desde a época da Ditadura, muitos discursos preconceituosos continuam existindo. Assim, também continua a luta destes grupos pela sua liberdade na sociedade.	relacionados ao grupo de identificação que é de interesse nessa narrativa; - outra fonte histórica relacionada ao tema no período final da ditadura; - grupos no contexto; - relações presente – passado, presente – futuro. - identificação da resistência no passado e no presente.

As características comentadas não esgotam as possibilidades de análise dos roteiros, mas no quarto exemplo (páginas 18 a 26) é possível perceber a inter-relação possível entre a ampliação de momentos históricos discutidos pelos jovens, a qualidade do pensamento sobre os períodos históricos, a relação com o presente, as expectativas de futuro, o envolvimento com a discussão, assim como a amplitude de tipos de materiais discutidos, elementos concentrados no quarto roteiro. Para além desses elementos destaco a utilização pela jovem aluna da ferramenta do *hiperlink*¹¹³. Essa utilização pode ser observada tanto no item “D – Fontes Históricas” com ligações diretas para os relatórios da Comissão Nacional da Verdade, assim como para outro material bibliográfico.

A relação efetivada pela aluna entre a etapa da entrevista com familiares e a etapa da pesquisa também é algo que merece destaque. Seu roteiro deixou claro que apesar da experiência de vida da entrevistada no período da ditadura não ter sido ruim, isso não inviabilizou que a vida de outras pessoas tivesse sido

¹¹³ “*Hyperlink* (...) é uma referência dentro de um documento em hipertexto a outras partes desse documento ou a outro documento. Um programa informático utilizado para visualizar e criar esse documento chama-se um sistema de hipertexto, normalmente um usuário pode criar uma hiperligação ou simplesmente uma ligação. Um usuário que siga as ligações está a navegar o hipertexto ou a navegar a web”. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hiperliga%C3%A7%C3%A3o> [acesso em 29/09/2017].

prejudicada pela ordem ditatorial. Ou seja, levou em consideração diferentes pessoas e suas escolhas em um mesmo período do passado. Assim como estabeleceu relações com os outros momentos da história brasileira que foram destacados na entrevista que ela realizou. É nesse sentido que considero possível apontar a existência de um pensamento histórico multiperspectivado (tanto na relação com as diferentes perspectivas possíveis dos sujeitos e suas formas de envolvimento no período histórico), assim como a possibilidade de um texto caracterizado pela intertextualidade, ou seja, uma narrativa que demonstra o pensamento multifacetado (FREITAS, 2017), multiperspectivado (RÜSEN, 2015) e também poderíamos dizer a multidimensionalidade (RÜSEN, 2015 p. 73) por remeter não de maneira isolada, mas as várias dimensões possíveis no pensamento e na cultura histórica (com relevância da estética e da política).

Algumas considerações

Quando os jovens estudantes apresentam linguisticamente evidências de que são eles que, a partir de elementos que aumentaram a sua experiência com relação a determinados passados (aulas, fontes, pesquisas), e fazem suas conclusões, demonstram suas possibilidades amplas de narrar histórias com sentido e significado. A maneira como esses roteiros foram produzidos fornecem indicativos de interpretações e orientações a partir da experiência que discuto como aprendizagem histórica na perspectiva da práxis. No último caso, os elementos linguísticos da conclusão, tais como: “nos faz”, “não permitirmos” e “me motiva” demonstram um processo de aprendizagem e de envolvimento com a experiência humana relacionada ao passado, ao presente e também ao futuro. Possui, portanto, elementos relacionados aos processos de atribuição de sentido, de identidade e identificação, e estão de acordo com as discussões do paradigma narrativo da práxis histórica. Os roteiros demonstram a relação dos alunos com a opinião pública, com a memória, com fontes históricas disponíveis na rede mundial de computadores, assim como fontes literárias e da cultura audiovisual (vídeos do *Youtube*, podcast's e filmes). Poderia, pelos mesmos elementos, apontar a potencialidade da didática da história na perspectiva da práxis (OLIVEIRA, 2017).

Uma forma de acessar empiricamente a relação da História com a práxis se dá a partir da apreensão heurística dos enunciados linguísticos como expressões das consciências históricas de alunos. “Enunciados linguísticos devem estar também,

portanto, no primeiro plano do interesse da pesquisa da didática da História” (RÜSEN, 2012 p.96). Uma vez que a didática da História vai além das preocupações que estão dentro dos muros das escolas é preciso levar em consideração contextos mais amplos, da vida em sociedade, ou seja, da relação dialética entre consciências históricas e cultura histórica. Uma possibilidade de tomar como ponto de partida as carências mais emergenciais da relação dos jovens com a História no sentido sensível e contemporâneo da relação com a trama pública (RÜSEN, 2014), ou seja, discutindo historicamente conflitos do passado - presente. Talvez seja uma forma de buscar uma relação com os conhecimentos históricos de maneira mais viva, e que gere sentido e significado para a construção de uma sociedade mais consciente de seu passado, portanto, capaz de construir futuros mais democráticos e igualitários.

Referências

CERRI, Luis Fernando. Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes. In: SÁNCHEZ, L; GARCÍA, M.C.; GRÉGOIRE, G.. (Org.). La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?. 1ed.Santa Rosa, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2016, v. 1, p. 79-98.

FREITAS, A. D. G. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS E AS MUDANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, Dissertação de mestrado. UFPR, 2017.

KHEL, Maria Rita. Tempo de esquecer. Memória e Verdade. Revista do fHist - 2º Festival de História, Belo Horizonte, ano 2, 2013. p. 21.

KUCINSKI, Bernardo. K. – Relato de uma busca: Bernardo Kucinski. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

OLIVEIRA, T. A. D. A formação histórica (*Bildung*) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, 2017

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. (2001) Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. (2009) "Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história" (Trad. Valdeci Araújo e Pedro S. P. Caldas). In: História da Historiografia, no. 2, 163-209.

RÜSEN, Jörn.(2012). Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. (2014). Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. (2015) TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

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

SILVA, Walkiria Oliveira. História do tempo presente e a experiência ditatorial no Brasil: uma análise a partir do trauma e do esquecimento. Revista Eletrônica Cadernos de História, ano 7, n.º 1, junho de 2012.

HISTÓRIA E FICÇÃO: O SENTIDO DO ESTUDO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Claudia Urban – UFPR¹¹⁴
claudiaurban@uol.com.br

Silvania Rudek – ProfHistória – UFPR¹¹⁵
silrudek@gmail.com

Resumo: O presente trabalho resulta da pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban, cuja estrutura preliminar foi apresentada durante o evento III Congresso Iberoamericano de Educação Histórica, XI Seminário de Educação Histórica, XI Seminário Internacional de Educação Histórica e XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, ocorrido em novembro de 2018. A pesquisa objetiva investigar a relação que os jovens estudantes de uma escola pública de Curitiba desenvolvem em torno dos saberes do que se convencionou chamar de Antiguidade Clássica, especialmente da Mitologia, tendo em vista a interferência de elementos fantasiosos (livros, HQs, jogos e filmes) na elaboração de narrativas sobre determinadas problemáticas acerca dos estudos dessa temporalidade. O texto, ainda não conclusivo, apresenta alguns apontamentos da justificativa da permanência desses saberes nas últimas propostas curriculares e aponta indícios a respeito da relação que os estudantes revelam com o tema Antiguidade e Mitologia. Há, também, algumas considerações acerca das potencialidades desse conteúdo, considerado substantivo, para a compreensão do papel da imaginação no processo de literacia histórica e no desenvolvimento da empatia histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Antiguidade Clássica. Mitologia. Educação Histórica.

Introdução

O artigo que se apresenta objetiva discutir sobre a pesquisa desenvolvida do dentro Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, vinculado à Universidade Federal do Paraná, orientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban, na linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”. A pesquisa, ainda em andamento, tem por propósito investigar os sentidos da aprendizagem da História entre os alunos do Ensino Fundamental, especialmente do 6º ano, no que concerne aos temas relacionados à Antiguidade Clássica e à Mitologia, sob a perspectiva das

¹¹⁴ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História. Orientadora da pesquisa.

¹¹⁵ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História – Universidade Federal do Paraná e Professora de História da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, desde 2004.

propostas da Educação Histórica, com um grupo de cerca de 65 alunos de uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná. Por estar atrelada a essa realidade, um dos aspectos necessariamente relacionado à investigação, trata da questão curricular que, embora não ocupe a discussão central no presente trabalho, foi uma das motivações para a construção da problemática apresentada.

No final do século XX, com a reconfiguração do mundo contemporâneo em virtude da desestruturação do bloco soviético e a reorganização da União Europeia e outros blocos econômicos com o mesmo caráter, era possível imaginar que o Ensino de História voltado para o fortalecimento do nacionalismo e exaltação da ideia de pátria já não mais ocupasse espaço nos currículos escolares. Entretanto, as discussões que permearam a elaboração e aprovação dos últimos documentos, quais sejam a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Estado do Paraná, indicam que há, ainda, em boa medida, a associação do Ensino de História com a sustentação de um ideário nacionalista.

Exemplo disso são as manifestações de alguns professores de História e historiadores ao esboçar seus pareceres sobre uma primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular, em 2016. Esses especialistas recentemente defenderam a relação do Ensino da História com a construção de um projeto de nação. Em uma dessas manifestações, Flávia Eloísa Caimi (2016, p.1), em sua análise, atesta que

Filio-me à corrente de profissionais da educação que acreditam na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educacional que contemple um projeto de nação; de erigir uma base curricular que indique um conjunto de objetivos de aprendizagem a ser perseguido por estudantes e professores que compõem a linha de frente da educação nacional.

No mesmo sentido, ao analisar o documento preliminar a BNCC, Luis Fernando Cerri (2016, p.1) afirma considerar que "a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente é oportuna e legítima", ainda que procure diferenciar o caráter nacionalista que defende como necessário no Ensino da História do que chamou de nacionalismo eurofílico, no qual a História do Brasil seria resultado do processo civilizador proporcionado pela colonização.

É a partir dessas discussões que surgiram algumas indagações acerca do papel do que ainda hoje se convencionou chamar de Antiguidade Clássica, tendo em

vista a permanência desse conteúdo nas últimas propostas curriculares, que indicam o ensino desse conteúdo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, etapa de ensino que, como professora, considero especial, pois é, em não raras as vezes, o primeiro contato dos estudantes com professores que, necessariamente, passaram por uma formação específica em Ensino de História e, por isso, carregam consigo os pressupostos teóricos e metodológicos desta ciência, os quais certamente influenciam de forma decisiva o modo de ensinar e aprender História.

Entretanto, a intenção de abordar a temática que envolva o termo Antiguidade Clássica pode despertar algumas críticas, pois sugere, a princípio, a aceitação de antigas e exaustivamente criticadas formas de periodização da História, que se pretendem superadas, principalmente tendo em vista os pressupostos da Educação Histórica. As observações que indicam cautela quanto à denominação dessa temporalidade e tudo o que ela sugere são, certamente, pertinentes e não há de modo algum a pretensão de se reafirmar a quadripartição de Chesneaux (1985), já amplamente rechaçada. Pelo contrário, pretende compreender a relação dos estudantes, de uma determinada etapa do ensino formal, com uma temporalidade que, por tradição, ainda não foi completamente abandonada na educação escolar, e ainda é considerada fundadora do pensamento ocidental.

A presença da Antiguidade Clássica na BNCC

Depois de muitas discussões sobre a ausência da Antiguidade Clássica em algumas versões preliminares na BNCC, apresentadas em 2015 e 2016, esse tema de estudo foi incorporado à Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final foi divulgada em 2017 e é organizada pelo que se intitulam *Unidades Temáticas*, as quais se subdividem em indicações nomeadas *Objeto de Conhecimento* e, também, assinala as *Habilidades* que se busca desenvolver por meio da exploração do objeto de conhecimento. As Unidades Temáticas relacionadas à Antiguidade Clássica referem-se aos títulos "*O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma*", "*As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma*", "*Domínios e expansão das culturas grega e romana*" e "*Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política*". Para esses temas de estudo estão relacionados os objetivos do desenvolvimento de habilidades, quais sejam

(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas;
(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
(BRASIL, 2018, p. 420-421)

A dificuldade em modificar alguns paradigmas quanto ao Ensino de História também é um fator que justifica um repensar a relação entre conteúdos considerados, por tradição, canônicos. Disso decorre a proposta de ressignificar determinados temas de estudo, de modo a estimular o educando o desenvolvimento de um sentido para o conhecimento histórico, no qual, segundo Peter Lee

os seres humanos veem-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceituais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo.(LEE, 2016, p.40)

Diante da indicação de que ainda se preserva a classificação da História em Geral e Nacional, a proposta de estudo que foi apresentada propôs a investigação, ainda em curso, sobre o sentido atual da História nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, o 6º ano, na perspectiva da Educação Histórica. Qual seria a percepção de História para esse educando? O que ele entende por passado? Estariam já consolidadas as noções de diferentes temporalidades nessa etapa de formação? Qual é a leitura da Antiguidade que fazem os educandos ingressos no 6º ano?

A experiência acumulada com os alunos dessa etapa de formação permite afirmar que, apesar do distanciamento espacial e temporal, as sociedades ditas antigas - Grécia e Roma - despertam nos educandos do 6º ano grande interesse e alguma familiaridade, principalmente quando são mencionados aspectos relacionados à mitologia. Essa aproximação, certamente, é resultado do contato dos alunos com uma farta produção de filmes, obras literárias, histórias em quadrinhos e *games* variados destinados ao público infanto-juvenil, que despertam o interesse das crianças para o conhecimento histórico. Mas, será preciso dissociar o conhecimento histórico e mitológico nessa etapa da formação escolar? O que considerar como

erro, nas avaliações que contemplam a aferição dos saberes acerca da Antiguidade Clássica, quando há uma relação ainda confusa entre o ficcional e o histórico, entendido como uma interpretação que pretende, ao menos, se aproximar de uma verdade em relação à experiência vivida? Qual é o papel do anacronismo, como forma de expressar os interesses contemporâneos dos alunos, ao compor suas narrativas acerca das sociedades antigas? Para responder algumas dessas questões, o caminho que a pesquisa toma, no presente momento, é o de investigar o papel do fantástico ou fantasioso e da imaginação no processo de aprendizagem histórica, especialmente nos conteúdos relacionados à Antiguidade Clássica.

Uma investigação preliminar

Em uma recente sondagem sobre as preferências em relação a determinados temas de estudo propostos no Ensino Fundamental, realizada com os educandos de uma escola pública de Curitiba, foi construído, com o conjunto de 65 alunos, o seguinte instrumento de pesquisa:

Olá! Na atual etapa da sua formação escolar você já tomou contato com uma série de conteúdos de História e, certamente, alguns despertaram maior interesse que outros. Dentre as alternativas abaixo, marque com um X seu tema seus conhecimentos:

- () Índigenas no Brasil
- () Brasil Colonial
- () A Pré-história
- () Mitologia Grega e Romana
- () Feudalismo
- () Renascimento
- () Movimento Iluminista
- () A Revolução Francesa
- () Brasil - período imperial
- () A colonização espanhola da América

Justificativa:

Os conteúdos apresentados como alternativas de escolha foram selecionados aleatoriamente, ainda que se fizesse presente a preocupação em elencar alguns temas diretamente relacionados à História do Brasil, com o propósito de se averiguar alguma permanência da valorização da História Nacional. Os resultados dessa rápida pesquisa sinalizaram alguns dados significativos: das 65 respostas, 35 apontaram o tema *Mitologia Grega e Romana* como um conhecimento de interesse. Outros 7 estudantes marcaram a opção *Mitologia Grega e Romana*, associando a

uma outra resposta. Em relação aos demais temas, a *Pré-história* foi votada por 11 alunos, a *Revolução Francesa* por 4 alunos, o *Feudalismo* por 3 alunos, ao passo que 2 alunos apresentaram a opção *Brasil Colonial* e, outros 2 educandos, apontaram a opção *Brasil Colonial*, associando a outro tema. Um educando acrescentou a alternativa *Nenhum*, julgando que não havia se apresentado nenhum tema interessante. Ressaltamos que, durante a aplicação da pesquisa, por mais de uma vez os alunos lamentaram não estar contemplado o tema *Nazismo e Segunda Guerra Mundial*, tema que os estudantes estavam investigando durante as aulas de História naquele exato momento. As justificativas apresentadas a respeito das escolhas se resumiram a afirmar um gosto pessoal ou curiosidade pelo tema e, uma justificativa mais elaborada, ao apontar a resposta *Mitologia Grega e Romana*, afirmou: "gosto porque hoje em dia há muitos livros interessantes sobre esse assunto, eu queria saber muita coisa sobre isso mas meu professor não aprofundou esse assunto como eu queria que ele fizesse"¹¹⁶.

Ao analisar se os alunos poderiam, de alguma forma, sentirem-se induzidos a optar por um dos conteúdos apresentados, sem que nenhum deles fosse realmente significativo, em outro momento, mas na mesma escola, com outro grupo de educandos do 9º ano do Ensino Fundamental II, realizamos uma pesquisa mais aberta, na qual apenas foi solicitado que escrevessem um conteúdo considerado relevante.

* Escreva, no espaço abaixo, um conteúdo de História que você já estudou ao longo de sua trajetória escolar e que você gostaria de aprofundar ou revisar. Se possível, também aponte uma justificativa para a sua escolha:

¹¹⁶ Depoimento da estudante, por ocasião da aplicação do instrumento de investigação, em uma escola pública do município de Curitiba, Paraná.

Dentre os 39 alunos que responderam a questão, 19 deles responderam utilizando a expressão *Mitologia Grega*. Outros 11 alunos formularam respostas que se relacionam à História Antiga, usando a expressão *História de Roma*, *Idade Antiga* ou apontaram o nome de outra civilização da antiguidade, como *Egípcios*, *Mitologia Egípcia*, *Império Persa* e *Mitologia Nórdica*. Apenas 2 alunos apontaram respostas relacionadas à História do Brasil.¹¹⁷

As investigações apresentadas corroboraram a impressão decorrente da nossa prática profissional de muitos anos dedicados ao Ensino de História na etapa Fundamental II, pela qual verificamos uma predileção pelos temas que trazem a mitologia como um elemento de investigação para o estudo de determinadas sociedades. Sobre as razões dessa predileção, alguns dados colhidos em aulas dialogadas informam que elementos externos aos propostos pela educação formal, da escola e seus componentes curriculares, colaboram para uma aproximação entre o educando e a História. Esses elementos seriam filmes, literatura infanto-juvenil e jogos, ainda que esse último não se mostre muito difundido aos estudantes da escola pública, muito possivelmente por serem formas de divertimento um tanto quanto caras.

Essa produção cultural, uma vez considerada pelos alunos como fonte de informação, estimulam interpretações, inferências e constroem representações quanto aos valores, crenças, sentimentos e códigos sociais das pessoas que viveram em um tempo e espaço profundamente diferente dos seus, mas que, ainda assim, cria condições para que o aluno pense sobre a sua própria realidade e sobre diferentes perspectivas de visões do mundo. Desenvolvem o que algumas correntes da Educação Histórica chamam de *empatia histórica*, definido por Glória Solé como

(...) uma faculdade mental que inclui a imaginação e a criatividade que permite compreender as pessoas no passado, compreender os seus valores e atitudes. A empatia histórica é vista como um empreendimento em que os alunos mostram capacidade de reconstruir os objectivos, sentimentos, valores, crenças dos outros, que podem ser diferentes dos seus, assim a empatia histórica pressupõe também a utilização dos conhecimentos históricos e o uso de conhecimentos históricos.(SOLÉ, 2009, p. 8)

¹¹⁷ Dos alunos que responderam temas da História Nacional, um escreveu utilizando o termo "História do Brasil" e, outro, manifestou seu interesse pelo "Período Imperial". As outras 7 respostas mencionaram temas variados: "Feudalismo", uma resposta, "Período Medieval", uma resposta, "Incas, Maias e Astecas", uma resposta, "2ª Guerra Mundial", duas respostas, "Hitler", uma resposta e "Primeira Guerra Mundial", uma resposta.

Ressalte-se, entretanto, que o aspecto considerado instigante, apresentado como ponto de interesse por parte dos alunos trata da questão da mitologia, e não exatamente considera aspectos relacionados à organização política ou econômica dessas sociedades. Nesse aspecto, o atual estágio da pesquisa dedica-se a procurar compreender a potencialidade e relevância dos mitos no processo de desenvolvimento de uma consciência histórica, tendo em vista a teoria de Jörn Rüsen (2001), principalmente quando defende a estreita relação desse desenvolvimento com a vida prática, na qual se procura compreender a análise do passado de forma pragmática, de modo a servir como orientação intencional para o agir humano.¹¹⁸ Essa é uma perspectiva muito próxima, também, a de Reinhart Koselleck (2014), que define a narrativa histórica como uma ciência da experiência, visto que passado é considerado "espaço da experiência", cujo conhecimento permite vislumbrar um horizonte de expectativas.¹¹⁹

As considerações traçadas por Rüsen e Koselleck, acerca do conhecimento da História como um instrumento de orientação para a vida, desperta a reflexão sobre se é possível que a Antiguidade Clássica, principalmente a Mitologia dessas sociedades, como conteúdo a ser trabalhado com crianças do 6º ano, desperta no educando a consciência de uma atribuição de sentido a esses saberes, tornando-os significativos em suas vidas. Tendo em vista o interesse imediato desses educandos pela questão da mitologia dessas sociedades, há, nessa etapa da formação escolar, a possibilidade de interpretação desse conhecimento, sem prejuízos no sentido de distinguir a ficção, a fábula, do conhecimento histórico metodizado, que se constrói a partir das fontes históricas.

Os resultados até agora obtidos, na pesquisa apontam que a Mitologia pode servir como um elemento simbólico que promove a compreensão filosófica do agir

¹¹⁸ Sobre a função da História como orientação para a vida, Rüsen esclarece que: "(...)'História' é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar e olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente." (RÜSEN, 2001, p.74).

¹¹⁹ Sobre o estudo vestígios da experiência, considerado História, como aquilo que permite elaborar práticas futuras, Koselleck assevera que "As experiências são singulares na medida em que ocorrem e são replicáveis na medida em que são acumuladas. Por isso, toda história possui um duplo aspecto, aquele constituído pela experiência e aquele que pode ser derivado dela. Assim como acontecimentos singulares e surpreendentes evocam experiências e provocam histórias, também experiências acumuladas ajudam a estruturar as histórias em médio prazo. Existem condições e processos específicos de cada geração que se sobrepõem às histórias pessoais, mas que, mesmo assim, remetem a prazos maiores, que configuram um espaço de experiência comum. Qualquer que seja o "espírito da época" [*Zeitgeist*], é aqui que ele está (...)." (KOSELLECK, 2014, p. 36).

humano e suas consequências e, nesse sentido, o trabalho com os mitos, cuja interpretação perpassa pelas questões da imaginação e empatia, se ajusta ao objetivo da História defendido por Rüsen, do desenvolvimento de uma consciência histórica que contribua para a orientação intencional da vida humana no tempo.

Referências

BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**. Goiânia, v. 7, n. 1, p. 37-51, jan./jun.2012.

CAINELLI, Marlene R. e TUMA, Magda P. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História (1990). **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 287-305, Set/Dez 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/cainelli-tuma.pdf>> Acesso em julho de 2018.

CAIMI, Flávia H. **BNCC** – Parecer sobre o documento de História, 2016, Mimeo, p. 1.

CERRI, Luis F. **Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Mimeo, p. 1.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995 p. 92-99.

KOSELLECK, R. **Estratos do Tempo**. Rio de Janeiro, Editora PUC Rio/Contraponto. 2014, p. 36.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun.2016.

MARTINS, C. R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 197-213. 2001. Editora da UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=PT . Acesso em julho/2018.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, SEED, 1992, p.84

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná** – História. 2008.

RANCIÈRE, J. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, M. **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011, p. 21-49.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p.74.

RÜSEN. Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p.73-91. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf> . Acesso em julho de 2018.

SOLÉ, Maria Glória Parra. **A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento**. Tese de Doutorado (Doutoramento no ramo de Estudos da Criança). Braga, Universidade do Minho, 2009.

TEMAS CONTROVERSOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

*Camila Chueire Caldas – Universidade Federal do Paraná¹²⁰
camilachueire@gmail.com*

*Ana Claudia Urban – Universidade Federal do Paraná¹²¹
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: O presente trabalho se insere como parte de questões levantadas numa pesquisa de mestrado que está em andamento e que tem como campo de pesquisa a Educação Histórica. Serão abordados alguns aspectos referentes à concepção dos temas controversos da História, como as religiões de matriz africana podem ser vistas como um tema controverso e possíveis formas de como esses temas podem ser abordados em sala de aula. Será defendida a concepção de um novo Humanismo para uma formação dos estudantes que possibilite uma visão do outro, do diferente, baseada no respeito, na tolerância. Para tanto, serão discutidos autores como Von Borries e Schmidt, com o diálogo sobre os temas controversos, e Rüsen na defesa do novo Humanismo.

Palavras-chave: Educação Histórica. Religiões de Matriz Africana. Temas Controversos. Novo Humanismo.

Introdução

As religiões de matriz africana estão presentes na História do Brasil desde que aportaram nas praias brasileiras os primeiros negros escravizados. Essas religiões sobreviveram aos séculos de escravidão, de proibição, de perseguição e de racismo e estão presentes hoje em todo território nacional e também em diversos aspectos da cultura brasileira. São muitos os costumes, as comidas, os ritmos musicais que derivam dessas religiões, assim como é possível ouvir diariamente músicas que invoquem seus santos ou expressões no dia a dia que remetem a essas práticas religiosas.

Embora essas religiões tenham contribuído para a formação histórica e cultural do Brasil, muito pouco se sabe sobre elas. Mesmo após a promulgação da lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todo território nacional, ainda há uma carência na

¹²⁰ Bacharel e Licenciada em História (UFPR), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR), mestranda do PPGE/UFPR, pesquisadora vinculada ao LAPEDUH (UFPR) e professora na rede estadual do Paraná/SEED-PR.

¹²¹ Professora do Setor de Educação/PPGE/UFPR. Doutora em Educação e Pesquisadora do LAPEDUH (UFPR). Orientadora do trabalho.

abordagem e na discussão desse e de outros temas que essa lei abrange nas escolas, principalmente pelo preconceito que existe em nossa sociedade.

Compreende-se que a escola tem um papel fundamental no processo tanto de aquisição de saberes, como nos processos de formação de identidades dos jovens que irão passar boa parte de seus dias nesse ambiente. O ambiente escolar é um espaço no qual se aprende e compartilha “não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.39). Sendo assim, é extremamente importante que a escola reconheça esse seu aspecto e que trabalhe de forma a romper com a visão unitária e não plural da sociedade, trabalhando de modo a garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade.

Busca-se, com o auxílio das pesquisas no campo da Educação Histórica e com base em um novo Humanismo, perceber as religiões de matriz africana como um aspecto da cultura histórica que deve ser trabalhado nas aulas de História, com o objetivo de demonstrar que, por meio delas, é possível trabalhar as temáticas voltadas à questão racial de modo a formar identidades que possibilitem se viver com a pluralidade das culturas de forma respeitosa, tolerante, dialógica e inclusiva.

A Educação Histórica na perspectiva de um novo Humanismo

As pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica visam compreender como ocorre a aprendizagem em História, a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, além de analisar como que os sujeitos manifestam as suas ideias históricas, numa perspectiva de formação histórica.

Num contexto no qual ocorra a formação histórica, há a necessidade da teoria da História, ou seja, da ciência histórica, estar alinhada com o aprendizado histórico, no sentido de articular as formas e os conteúdos abordados na escola às dimensões de seu uso prático. Para Rüsen, a ‘formação’ seria um “conjunto de competências de orientação do mundo e de si próprio” a fim de articular o “máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento” para possibilitar o “máximo de auto-realização ou de reforço identitário”. A formação histórica trata das competências que estão relacionadas simultaneamente ao saber, à práxis e à subjetividade, das capacidades do sujeito apreender os contextos abrangentes, refletindo sobre eles, vinculando o saber e o agir, visando que este sujeito possa utilizar o saber adquirido para fins de orientação na sua própria vida prática (RÜSEN, 2007, p. 95).

As aplicações do saber histórico na vida prática – a práxis – demonstra por meio da “competência narrativa da consciência histórica” a eficiência da formação histórica na prática. A “práxis”, segundo Rüsen, seria uma função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana.

Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos tem de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal essa é a função do pensamento histórico. Ela se torna a lógica (narrativa) própria desse pensamento, a dinâmica de sua realização e, enfim, também suas formas e regulação especificamente científica (RÜSEN, 2007, p. 87).

Para que ocorra a aprendizagem histórica é necessário um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas, por meio de processos de subjetivação, que seria a “interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudanças da realidade” (SCHMIDT, 2009a, p. 34). Esses princípios se relacionam com a cognição histórica situada, que se preocupa em investigar os mecanismos de aprendizagem que possam contribuir para que os alunos “transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa”, o que Schmidt relaciona com “buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de alfabetização histórica de cada um”, não no sentido de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensiná-las a pensar historicamente (SCHMIDT, 2009a, p. 38)¹²².

Com relação à consciência histórica, essa é uma categoria que cobre todas as formas de pensamento histórico, sendo que é por meio dela que se experiencia o passado e o interpreta como história (RÜSEN, 2011, p. 36.). A consciência histórica, segundo Rüsen, não é mero conhecimento do passado, mas “ela dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”, ressaltando ainda que ela pode ser analisada também “como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2011, p.37).

¹²² Sobre o conceito de literacia histórica ver também: LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº especial, 2006. P. 131-150; e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009b.

Espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p. 16).

A Educação Histórica defende um ensino de História voltado para esses processos de formação histórica, de formação de uma consciência histórica mais crítica e mais humanista que possa contribuir para que os estudantes consigam utilizar o que aprenderam para orientar da melhor forma o seu agir no mundo. E esse agir, numa perspectiva humanista, pode contribuir para romper com os preconceitos, para a aceitação das diferenças e para a tolerância.

O ensino de História desempenha um papel fundamental no processo de formação de identidade dos jovens e no processo de humanização, pois,

segundo Rüsen (2015), “a ideia de humanidade, transculturalmente válida, pode assim ser realizada na internalização, pelos reflexos mútuos desses diferentes conceitos, do espelho da alteridade”. É na aprendizagem histórica que esse princípio se aplica quando experiências do passado passam a ser internalizadas a partir da dimensão do sofrimento humano e que os conflitos e dores que os jovens sofrem contemporaneamente têm suas contrapartes em outras épocas e outras sociedades. Isso diz respeito à responsabilidade histórica com os compromissos que podem levar o homem a se tornar humano, no processo de luta pelo reconhecimento da dignidade do outro. Compromisso que, não se refere somente em manter as conquistas humanistas já realizadas, mas democratiza-las para aqueles que, desde séculos, ainda sofrem como vítimas de processos desumanizadores e etnocêntricos (FRONZA e SCHMIDT, 2015, p. 9).

A aprendizagem histórica, numa perspectiva de uma didática da História humanista, conforme propõe Jörn Rüsen, pode se tornar emancipadora e levar ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro no processo de formação da consciência histórica. Rüsen destaca que, diante da diferença entre o “nós” e os “outros”, há duas possibilidades. A primeira é referente a uma comunicação intercultural, diante da qual há diálogo mais civil e sem conflitos. A segunda seria o “choque de civilizações” ou guerra de mentalidades, que ocorre de forma violenta (RUSEN, 2015, p. 48). Na grande maioria das vezes, o que se observa é essa segunda forma. O humanismo tradicional não consegue dar conta das diferenças porque estabelece os critérios do que é humanidade, de quem é humano, justamente ressaltando as diferenças, discriminando, desumanizando.

Na idealização de um novo Humanismo, Rüsen propõe que cada tradição de conceitualização de humanidade possa ser entendida como uma contribuição para a comunicação intercultural, com a ideia de uma humanidade transculturalmente válida, ou seja, que transforme a lógica da exclusão em uma inter-relação de diferentes ideias sobre a humanidade dentro da lógica da inclusão (RÜSEN, 2015, p. 29).

Essa concepção de um novo Humanismo permite olhar para as religiões de matriz africana e seu ensino, e perceber seu forte impacto didático na formação das identidades dos estudantes.

As religiões de matriz Africana como um tema controverso

As religiões de matriz africana são um conteúdo da História que fazem parte das temáticas raciais. Enquadrado nesse aspecto, pode-se analisar como que as temáticas raciais como um todo podem gerar certos desconfortos em sala de aula, pois, além do preconceito que ainda existe em nossa sociedade, muitas vezes, lidar com um passado que é traumático, violento, que traz até mesmo certa vergonha e culpa, não é nada fácil. Ao olhar mais especificamente para as religiões de matriz africana, essas geram tensões não somente pela carga histórica de ser uma religião dos negros, dos escravizados, que foi totalmente estigmatizada, mas também pelas perseguições que sofrem hoje em dia de outras religiões, principalmente das religiões neopentecostais¹²³.

Os temas controversos, delicados, traumáticos, socialmente vivos, têm sido discutidos em vários países, como Alemanha, França, Estados Unidos, Canadá e recentemente no Brasil. As pesquisas nestes países vêm se consolidando e construindo o conceito desses temas no ensino de História. Os debates visam, principalmente, uma forma de reconciliação com o passado, que vem à tona, seja pela mídia, seja pelo contexto da atualidade, seja pela Cultura Histórica dos estudantes. Assim, a escola é o espaço que potencialmente pode delinear caminhos para contribuir com essa reconciliação, isto é, potencializar debates e ações que ultrapassem a fronteira do preconceito e auxiliar que as temáticas difíceis, traumáticas alcancem o lugar do conhecimento histórico, da ciência.

¹²³ Sobre a questão da intolerância religiosa hoje no Brasil e os ataques das igrejas neopentecostais as religiões de matriz africana ver: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

Temas como esses são chamados pelo historiador Bodo Von Borries (2016) de “Budening History”. São as histórias ligadas ao fardo, pesadas, tristes, difíceis, as quais se preferem ocultar ou não recordar. O pesquisador alemão salienta que, para a História ser aprendida de forma eficiente, são necessárias três condições: “se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela tiver conectado a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida” (VON BORRIES, 2016, p.32). A História deve fazer sentido. A aprendizagem histórica, nos casos onde os temas são positivos ocorre mais facilmente. Agora, quando as experiências são negativas ou remetem a culpa e/ou vergonha, a aprendizagem acaba por ser muito mais difícil.

É bastante claro que a aprendizagem significa mais do que a investigação científica, inclui um conflito mental, bem como a mudança: lidar com os fardos da história é um problema de funcionamento mental através, inclusive, das atividades intelectuais (VON BORRIES, 2016, p.32).

Von Borries busca estratégias para a reconciliação histórica e ressalta que essa é uma tarefa mental complicada, demorada e um fardo. O autor inclui a importância da admissão dos crimes cometidos, tentar evitar negar ou esquecer esse passado, rejeitar a culpa, assim como distanciar-se dos perpetradores e reconhecer a responsabilidade e lidar com o sentimento de vergonha (VON BORRIES, 2016, p. 35).

Visando as estratégias de reconciliação histórica, o autor ressalta que há elementos políticos, morais e estéticos, além do processo cógico-histórico. Há também um processo histórico-social e histórico-emocional. As chances de sucesso da reconciliação tornam-se mais palpáveis, não somente ao “mover-se em direção ao outro e continuar junto pelo mesmo caminho”, mas a partir de certas pré-condições mentais, como “tomar distância do passado sem esquecê-lo, não permitindo que o passado determine completamente o presente, olhando para as condições e possibilidades de um futuro comum”, atingindo padrões críticos e genéticos complexos de atribuição de sentido (VON BORRIES, 2016, p. 40).

Seria necessário mudar as perspectivas para a História, os critérios de seleção, as atribuições de causas, um “colocar-se no lugar do outro” que vai além da questão da empatia, de se compreender o outro. Trata-se de:

Comparar e trocar as narrativas históricas sistematicamente, as orientações históricas (consequências para o presente, conclusões para as próprias ações). Às vezes, mudar a própria posição torna-se inevitável: a abolição de falsificações históricas e mitos tendenciosos sobre a superioridade e dignidade particular (“serem escolhidos, selecionados”) de próprios grupos e inferioridade ou a falta de dignidade (“ser condenado, degenerado”) dos outros grupos (VON BORRIES, 2016, p. 40).

Essa perspectiva coloca em jogo uma nova abordagem não só da História, mas da forma de utilizar e lidar com a História. Essa nova abordagem seria uma História com base universalista, na qual há o reconhecimento dos direitos civis e humanos universais como válidos, com uma narrativa inclusiva e abrangente, que permita a autoestima “além das próprias realizações e habilidades, não emprestadas dos chamados (e muitas vezes duvidoso) feitos heroicos dos ancestrais”, que proporciona um desenvolvimento na própria personalidade. Para Von Borries, essa abordagem “no fim, pode trazer tolerância – até mesmo simpatia mútua e aceitação mútua – para os outros, apesar do ódio dos antepassados” (VON BORRIES, 2016, p. 40-41).

Aliada às premissas de Bodo Von Borries sobre a “Burdening History”, Schmidt ressalta que, no Brasil, as discussões são iniciais e que o próprio conceito apresenta-se multifacetado, sendo tratado como história traumática ou por vezes considerado conflituoso ou controverso. Outro apontamento de extrema significância que faz a autora é sinalizar que, apesar dos avanços significativos, ainda há muitas lacunas sobre aspectos relacionados às histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros. Com relação a este último, lembra Schmidt da lei 10.639/03 e afirma que

Mesmo após uma década da referida lei, ainda são necessárias investigações cujos resultados possam contribuir para os debates acerca de como professores lidam com o ensino destes aspectos desta “história difícil” do Brasil, bem como as questões que envolvem a sua aprendizagem por parte dos alunos (SCHMIDT, 2015, p. 21).

Como forma de lidar com a história difícil, Schmidt acrescenta que a perspectiva de um novo humanismo é de extrema relevância para que as crianças e jovens construam critérios de elaboração de sentido para a vida prática (2015, p. 13). Essa perspectiva leva em conta para o ensino de história os princípios do novo humanismo sugerido por Rüsen (2015), como “a problemática da diversidade e unidade na vivência em sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem

histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade de tempo histórico na diversidade das experiências históricas” (SCHMIDT, 2015, p. 25).

Considerações Finais

Tratar da desumanização e das formas de lidar com a alteridade é fundamental. A temática das religiões de matriz africana, ao ser incluída como um tema difícil, delicado, controverso, pode também ser analisada pela perspectiva da desumanização por diversos aspectos. Em um primeiro ponto, a desumanização se daria por meio do sofrimento ocasionado às populações africanas escravizadas durante séculos de sistema escravista no Brasil, assim como aos seus descendentes, os quais até hoje não foram plenamente incluídos de fato nas vias de direitos sociais e civis. Em outro ponto, a desumanização se dá pela perspectiva religiosa, pois, durante séculos, a humanidade foi definida por termos religiosos sendo que os africanos estariam fora da concepção de humanidade definida pela cristandade. Aos negros foi negada a liberdade, a sua História, a sua cultura, a sua religião, ou seja, todos os referenciais de formação de identidade e de humanidade.

Aprender esses temas difíceis, controversos é extremamente relevante para a humanização dos estudantes, assim como é necessário esclarecer para eles o processo histórico de lutas que ocasionaram o desenvolvimento dos direitos humanos e civis, a secularização da sociedade civil e dos valores de dignidade humana e civilidade política. É preciso que compreendam a importância de defendê-los para que se garantam esses direitos ao maior número de pessoas.

A experiência histórica da desumanidade é uma provocação muito importante para os estudantes perceberem a historicidade da mais profunda convicção sobre o valor inerente da condição humana. O que eles pensam sobre o ser evidente acaba por ser resultado de um longo desenvolvimento histórico sem nenhuma garanti fixa para o futuro. É muito importante ensinar aos alunos que a atual convicção do presente de que cada membro da raça humana é “humano” não é auto evidente no sentido específico de que ele ou ela tem um certo valor a ser reconhecido pelos outros. A aprendizagem histórica deve sublinhar esta diferença de apropriar-se do tempo, a fim de tornar-se consciente do fato de que a ideia de humanidade só pode ser entendida numa perspectiva temporal. Aprender esta historicidade da humanidade pode levar a uma motivação para o desenvolvimento ou, pelo menos, para uma defesa das conquistas do humanismo moderno na vida política e social (RÜSEN, 2015, p. 38).

O objetivo desse novo Humanismo é contribuir para a formação das identidades culturais de forma que o ser humano seja percebido historicamente

como manifestação de diferentes formas de vida humana, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas. O Humanismo inclusivo, uma vez interpretado pelo sujeito, passa a servir de motivação, devendo ser transformado em um fator interno da mentalidade. Com isso, a aprendizagem histórica passa a ser compreendida “como as realizações culturais da humanidade em uma relação pacífica institucionalizada entre diferentes tradições e convicções da orientação para a vida” (RÜSEN, 2015, p. 40), tendo, portanto, um grande apelo na práxis humana.

Referências

FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In: RÜSEN, J. **Humanismo e didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra. Aletria: alteridades em questão**. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez.2002.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº especial, 2006

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estavão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. **Humanismo e didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009a, p. 21-51.

_____. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009b.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e a Consciência Histórica**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES: INVISIBILIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO SUJEITO

*Sandiara Daíse Rosanelli – UFSM
sandiararosanelli@gmail.com*

*Tamara Conti Machado - UFSM
conti.tamara@gmail.com*

*Jorge Luiz da Cunha – UFSM
jlcunha11@yahoo.com.br*

Resumo: O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em fase de desenvolvimento que busca discutir algumas das relações entre a Consciência Histórica, como elemento processual de construção da identidade individual e sociocultural em meio a invisibilidades culturais, e a Educação, como contexto de formação de cada indivíduo enquanto sujeito, ser e agente sócio histórico. Buscamos refletir nesse sentido, como existem invisibilidades na cultura trabalhada ao longo da formação escolar básica, apesar da existência de políticas públicas, como, de modo específico, a Lei 10.639/03. Partindo de nossas experiências ao longo da nossa formação acadêmica, percebemos que a Cultura trabalhada na escola é repleta de invisibilidades, especialmente se tratando do espaço escolar. Assim, percebemos em nossas trajetórias formativas que apesar da existência da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas escolares, existe muito mais discussões sobre a importância e a forma de aplicabilidade da lei do que a efetivação desta. Desse modo, buscamos analisar as consequências dessa ausência na prática escolar e na construção das identidades dos sujeitos que vivenciam o meio escolar e acadêmico e, a partir dele, formam partes de suas identidades significadas, geralmente de forma inconsciente, pelas suas Consciências Históricas.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Identidade. Cultura. Invisibilidade. Educação.

Introdução

Cultura e identidade, são resultados de um processo de absorção de experiências e percepções de mundo que cada sujeito tem e constrói ao longo de sua vida. Esse processo o constitui enquanto sujeito e agente sócio histórico. Contudo, para que essa constituição tenha significado, cada sujeito precisa refletir e dar sentido a suas memórias, vivências, experiências de forma de ver o mundo que o cerca, podendo fazer isso por meio de sua Consciência Histórica. Assim, o presente trabalho refere-se a uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, em fase de desenvolvimento que visa refletir como a Consciência Histórica pode ser

desenvolvida por meio das relações culturais que formam as identidades brasileiras, especialmente por meio de invisibilidades presentes nos cotidianos escolares.

Pensando a Consciência Histórica como elemento processual de construção da identidade individual e sociocultural de cada sujeito em meio a sua trajetória de vida pessoal, buscamos refletir como existem invisibilidades na cultura trabalhada ao longo da formação escolar básica, apesar da existência de políticas públicas, como, de modo específico, a Lei 10.639/03. Partindo de nossas experiências ao longo da nossa formação acadêmica, percebemos que a Cultura trabalhada na escola é repleta de invisibilidades.

Cada um de nós é um sujeito que se constrói ao longo do tempo e do espaço, mediado pelos aprendizados, memórias, vivências e experiências que adquirimos no decorrer de nossa vida. Assim, cada sujeito é um indivíduo sócio histórico e cultural, repleto de particularidades que constituem sua identidade e nela está contida parte do todo social e cultural em que ele está inserido. Esses elementos particulares ajudam a construir sua Consciência Histórica e por meio dela atribui-se sentido a memória experienciada ao longo de sua vivência. Isso nos forma e nos constitui enquanto sujeitos em meio a uma coletividade, ao mesmo tempo em que forma nossas identidades, que são particulares, mas também coletivas, heterogêneas e complexas. Nossas identidades são construídas e significadas, mesmo que inconscientemente, por meio de nossa Consciência Histórica, que inter-relaciona e ressignifica nossas vivências e memórias.

Assim, percebemos em nossas trajetórias formativas que apesar da existência da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas escolares, existe muito mais discussões sobre a importância e a forma de aplicabilidade da lei do que a sua efetivação nas práticas escolares. Desse modo, buscamos analisar as consequências dessa ausência na prática escolar, na construção das identidades dos sujeitos que vivenciam o meio escolar e acadêmico e, a partir dele, formam partes de suas identidades significadas, geralmente de forma inconsciente, pelas suas Consciências Históricas.

Consciência Histórica e Identidades: Invisibilidade Cultural, Educação e Formação do Sujeito

Todos somos sujeitos e nos formamos por meio das inter-relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o meio social e cultural no qual interagimos. A formação de cada indivíduo enquanto sujeito é um processo constante de construção e transformação identitária e cultural. Esses dois elementos bases que formam o sujeito, identidade e cultura, são processos constantes, heterogêneos e fluídos que na formação pessoal de cada um tornam esse sujeito singular. Esses processos formativos são pautados também pela Consciência Histórica desenvolvida pelo sujeito como uma forma de perceber e significar o mundo que o rodeia, sobre o qual age, reage e interage, em relação a si mesmo e aos outros.

Todo sujeito é singular, é agente social, histórico e cultural com identidades múltiplas e variadas que o definem com base em escolhas e significação que esse sujeito faz sobre suas vivências, experiências, memórias, interpretações e percepções de mundo. Todas essas significações e ressignificações que o sujeito faz ao longo de sua vida, usando de sua Consciência Histórica, constituem suas identidades.

Essa identidade de cada sujeito, mesmo que multifacetada, é singular e abrange diversas concepções do próprio conceito de identidade que é usado e trabalhado nos estudos das Ciências Humanas, em especial na área de História. A concepção de identidade aqui utilizada parte de análises relativas à algumas percepções acerca desse conceito, ligando as particularidades individuais e singulares que cada sujeito apresenta como forma de constituição pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

Essa identidade individual a que nos referimos, é também uma definição da singularidade dentro do coletivo, pois como ressalta Ferrarotti, “se somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do *universal* social e histórico que o circunda, *podemos conhecer* o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (2014, p. 72 - grifos do autor). Assim, podemos perceber que a identidade de cada um não é construção isolada e particular, alheia a qualquer interferência do meio sociocultural a que está inserido e isso reflete o que ele significou com suas experiências e sua Consciência Histórica.

A Consciência Histórica é um processo em pleno desenvolvimento ao longo de toda a vida de cada indivíduo, que é aprofundado com o tempo e com os conhecimentos que vão sendo adquiridos. A partir das concepções teóricas de Jörn Rüsen (2010, 2013, 2015), a Consciência Histórica pode ser definida como um processo que dá sentido e legitima a História como uma forma de explicar a ação humana e o próprio mundo projetado por ele. A Consciência Histórica é “[...] um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2010, p. 37).

A Consciência Histórica permite refletir nas identidades do sujeito as significações do mundo que ele faz a partir de si mesmo e dos outros em cada momento de sua singular trajetória de vida, de maneira que a singularidade identitária e cultural de cada sujeito é única em cada momento do tempo e do espaço. Cada vez que nos afirmamos enquanto sujeito, estamos refletindo nossas significações e ressignificação do mundo e de nós mesmos feitas por meio de nossa Consciência Histórica. Essa afirmação de quem somos, expressa continuidades, rompimentos e diferenciações, em relação ao próprio sujeito, aos outros e ao tempo e espaço com o qual ele se relaciona, de modo que a forma palpável disso é a narrativa (ROSANELLI; MACHADO; CUNHA, 2018).

Quando ressignificamos o que sabemos e percebemos estranhamentos sobre nossas próprias histórias, estamos cada vez mais aptos para ver a nós mesmos sob uma visão mais crítica e problematizadora de nossas experiências, vivências e aprendizados. Nesse ponto a Consciência Histórica embasa a construção identitária singular a partir do narrar-se, (auto)narrar-se e (re)narrar-se (ROSANELLI; MACHADO; CUNHA, 2017, 2018).

Esse processo de narrativa, cada sujeito o faz intermediado pelo meio e pelas significações de suas vivências e experiências, de modo que a construção identitária de cada sujeito, é sempre particular e ao mesmo tempo coletiva, pois,

[...] ao invés de refletir o social, o indivíduo se apropria dele, torna-se seu mediador, filtra-o e o retraduz, projetando-o noutra dimensão: em última análise, a da subjetividade. Ele não pode subtraí-lo, nem o suporta passivamente; pelo contrário; ele o reinventa a cada instante (FERRAROTTI, 2014, p. 71).

Assim, o sujeito não é um ator passivo no processo de formação identitária, pois, ao mediar suas experiências ele age e reage dentro do processo, não sendo

uma mera esponja que só absorve as experimentações identitárias de outros sujeitos, sem apropriar-se significativamente delas, de modo que a identidade coletiva torna-se mais que uma compilação mosaica de identidades particulares que formam o todo de partes distintas e interligadas.

A singularidade da individualidade identitária de cada sujeito se expressa pela interpretação única que cada um faz a cada momento de si mesmo, e do mundo, de maneira que a subjetividade e a Consciência Histórica se reforçam no intuito de construir uma identidade única, que diferencia o eu-sujeito do outro e coincidentemente mantém o eu-sujeito na continuidade e permanência de si mesmo ao longo de sua trajetória de vida. Essa singularidade particular forma assim a coletividade complexa do sujeito em meio ao todo sociocultural e histórico, como uma via de mão dupla em constante fluxo.

Portanto, cada sujeito, ao constituir-se de identidade, o faz por meio da sua Consciência Histórica atrelada a memória, a cultura e a ressignificação de suas experiências, de forma que ao narrá-las revisita seu passado e possibilita a si e aos outros sujeitos assimilações sobre o passado, o presente e projeções para o futuro (ROSANELLI, 2018). Além disso,

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas [...]. (BOLÍVAR, 2018, p. 13).

Dessa forma a narrativa e a auto narrativa, tornam-se expressões do sujeito enquanto si mesmo, pois ao narra-se, tanto para os outros, como para si próprio, o sujeito reflete os sentidos que este se atribui e ao mesmo tempo atribui ao mundo que o cerca, reforçando a premissa que as identidades de cada sujeito são singulares e múltiplas em cada um a cada momento de sua trajetória de vida. Portanto, as experiências de cada sujeito ao tornarem-se parte da identidade deste, só ganham sentido se contextualizadas por ele em relação ao tempo e espaço a que esse sujeito está ligado, direta e/ou indiretamente.

Invisibilidades de Identidade: “Nenhum sujeito é uma ilha!”

A identidade de cada um não é construção isolada e particular, alheia a qualquer interferência do meio sociocultural a que está inserido e isso reflete o que ele significou com suas experiências e sua Consciência Histórica (Ferrarotti, 2014). O sujeito se constitui e se reconhece como singular nas suas relações sociais, ao mesmo tempo em que aprende e compreende o mundo dentro dessa sociedade, se reconhece nela através de suas representações e da forma como elas são apresentadas.

A construção identitária do sujeito particular está vinculada a construção do sujeito coletivo, e da identidade social e cultural a que o sujeito faz parte e ajuda a construir junto a outros sujeitos distintos. Entretanto, essa identidade coletiva, social e cultural é uma construção histórica relacionada não apenas a indivíduos isolados ou a pequenos grupos, mas sim a todo um aparato de construção de grandes grupos sociais, ligados a ideais de poder, muitos dos quais ligados a construção de identidades nacionais, discursos políticos e de Estado.

Ao longo do tempo, a Cultura foi concebida como elemento chave na construção identitária das sociedades humanas, refletindo partes das características de cada um desses grupos sociais, bem como os elementos escolhidos para representar os interesses desses indivíduos, muitas vezes interpretados como os sujeitos de poder ou o próprio Estado (OLIVEIRA, 2008; HOLLANDA, 2012; ROSANELLI, 2018). Essa construção cultural é também uma identidade, e como tal formada por escolhas de memórias e esquecimentos que modificam-se ao longo do tempo e dos interesses dos grupos dominantes no dado período.

Em relação a construção identitária e Cultural do próprio Brasil, podemos perceber que ao longo de sua história, muitas escolhas e esquecimentos foram feitos e refeitos com o intuito de formar uma identidade coletiva que, assim como cada sujeito particular faz com sua própria identidade particular, refletisse as mudanças e ressignificação de uma identidade nacional complexa. Dessa forma, nas últimas décadas, buscou-se uma maior valorização da diversidade cultural que forma um Brasil miscigenado e múltiplo na diversidade. Infelizmente, nos contextos políticos do tempo presente, um retrocesso é anunciado e começa a tornar-se visível.

Um dos mecanismos utilizados para expressão e valorização dessa diversidade foi a Educação e as legislações que a regulam. Nesse sentido, a Lei 10.639/03, é

um bom expoente de políticas públicas em prol da valorização cultural e da diversidade. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas escolares, buscando por meio de uma política pública a “valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12).

A proposta da Lei 10.639/03, possibilita uma maior reflexão acerca da formação de identidades, tanto particulares como coletivas que compõem a sociedade brasileira e por muito tempo foram invisibilizadas e marginalizadas na construção da identidade nacional. Contudo, ao longo de nossas trajetórias pessoais de formação, em especial escolar e acadêmica, percebemos que apesar da existência dessa lei e da obrigatoriedade dela no meio escolar, existe muito mais discussões sobre a importância e a forma de aplicabilidade da lei do que a efetivação desta fora do papel.

-“Ao longo de quase toda minha educação escolar (Ensino Fundamental e Médio), estava em vigência a Lei 10.639/03. Entretanto, efetivamente pouco aprendi ou vi sendo discutido na sala de aula História e Cultura Afro-brasileira. A própria existência dessa lei para mim foi quase desconhecida até o final do Ensino Médio e meu ingresso no ensino superior” (Trecho de memorial de Sandiara Daíse Rosanelli).

-“Minha trajetória escolar foi anterior à vigência da Lei 10.639/03, porém estive em contato com o universo escolar acompanhando o percurso escolar de meus filhos, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, em nenhum momento, vi em materiais didáticos ou em seus comentários sobre as aulas a discussão, problematização ou valorização da cultura afro-brasileira” (Trecho de memorial de Tamara Conti Machado).

Esses dois breves relatos narrativos demonstram que, apesar da existência da lei, ainda há invisibilidades na efetivação desta, o que certamente influencia na formação das identidades destes sujeitos e dos próprios grupos sociais que eles formam e com os quais interagem, bem como para outros sujeitos que possam se identificar com essas narrativas e ter experiências e vivências semelhantes. Mas fica

a dúvida, existem consequências da ausência da aplicabilidade prática dessa lei no contexto social, partindo de nossas experiências formativas e da premissa de que a Educação é formadora de Identidade?

Estes relatos demonstram exemplos da não valorização da identidade e da diversidade identitária no Brasil, presente no âmbito escolar, onde se dá boa parte da formação identitária particular do sujeito em meio ao aprendizado e desenvolvimento de sua Consciência Histórica. O sujeito ao não se reconhecer no âmbito escolar através de sua representação em livros didáticos e materiais pedagógicos e da valorização de sua cultura étnico-racial, torna-se inviabilizado diante dos outros, mas também diante de si mesmo, podendo optar por esquecimentos de características culturais próprias que podem ter muito valor, mas quando marginalizados são inferiorizados em detrimento de estereótipos histórica, cultural e socialmente construídos e reproduzidos ao longo do tempo.

Considerações finais

Cada sujeito, mesmo que abstrato, é um ser único, singular e com identidades particulares significadas por meio da Consciência Histórica, mas, ao mesmo tempo, é um sujeito sociocultural e histórico, pois faz parte da identidade comunitária e social de um determinado tempo e espaço. Essa construção de cada um de nós está relacionada também a formação escolar de todo sujeito e cultura com a qual age, interage e reage.

Diferença e diversidade são partes formadoras de cada sujeito, tanto de identidades pessoais quanto coletivas, tanto locais quanto regionais ou de grupos específicos. Refletir criticamente a formação da cultura e das identidades que nos rodeiam, sobre as quais agimos, interagimos e reagimos ao mesmo tempo em que somos influenciados, é fundamental para desconstruir conceitos e romper estereótipos e preconceitos socioculturais e historicamente construídos.

Sendo a escola o espaço de formação e percepção de uma identidade coletiva, o ensino e aprendizado proposto por ela deve abarcar e possibilitar pensar a diversidade que está presente na formação dos sujeitos que por ela passam, sendo que um influencia na consolidação de que o outro é e vice-versa. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 com sua obrigatoriedade, possibilita aos sujeitos maior percepção dos

outros sujeitos diferentes de si, que por muito tempo foram invisibilizados na construção das identidades sociais no Brasil.

A formação de cada um de nós se efetiva em nossa vivências, experiências e percepções sobre o mundo e sobre nós mesmos. Cada um de nós reflete em suas identidades não apenas as particularidades daquilo que vivemos, mas também das singularidades e coletividades daquilo que escolhemos significar, em uma relação constante e dualista entre o eu e os outros.

Referências

BOLÍVAR, Antonio. Prefacio – Investigación (auto)biográfica y narrativa: contar, decir y leer. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 11 – 16.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, **DOU de 10.01.2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 26 set. 2018.

FERRAROTTI, Franco. **História e História de Vida: O Método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da História: Contribuições para o Ensino de História**. Curitiba, W & A Editores, 2017.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Cultura como recurso**. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é Patrimônio: Um Guia**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2008.

ROSANELLI, Sandiara Daíse; MACHADO, Tamara Conti; CUNHA, Jorge Luiz da. A relação entre Consciência Histórica e o sujeito. In: **Anais do I Congresso Internacional de Memória e Educação: Narrativas (Auto)Biográficas**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – Povo de Clio. – Vol. 1, nº 1. (Online) Santa Maria, 2017. p. 821 - 831. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/19XoRhxpqjUvvSDfaLKQbq8c61WfPBkB/View>>. Acesso em 20 mar. 2018.

ROSANELLI, Sandiara Daíse; MACHADO, Tamara Conti; CUNHA, Jorge Luiz da. Consciência Histórica, o sujeito e a construção de identidade. In: **Anais do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo, UNICID, Set/2018. 15 p. (NO PRELO)

ROSANELLI, Sandiara Daíse. A Singularidade de Cada Um: Cultura e Consciência Histórica como processos de construção da Individualidade Sociocultural. 2018. 47 p. **Monografia** (Graduação em História - Licenciatura), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Santa Maria, 2018.

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

RÜSEN, Jörn. **Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft**. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história. Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015. Tradução Estevão de Rezende Martins.

O JORNAL SEM TERRA E A EDUCAÇÃO DOS JOVENS TRABALHADORES DO MST (1987-1989)

*Bianca Martins Coelho – UEL
bianca.mcoelhoh@gmail.com*

*Marlene Rosa Cainelli
cainelli@uel.br*

Resumo: O presente artigo busca analisar quais os debates acerca da formação inicial da educação do movimento dos trabalhadores sem terra. Bem como, analisar qual tipo de formação que os alunos do movimento receberam neste período. O período que investigamos se caracteriza pela transição da ditadura brasileira para o período democrático. Período este onde políticas neoliberais de educação ganham espaço no cenário nacional. Contrapondo as políticas neoliberais de educação o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, buscou constituir as bases educacionais pautada na consciência revolucionária; lutando por melhores condições de vida aos trabalhadores rurais; na vida prática do trabalhador rural. Tendo como centro a análise das reportagens direcionadas à educação contidas no periódico Jornal Sem Terra.

Palavras-Chave: Educação. MST. Educação do Campo. Educação Brasileira.

Introdução

A pesquisa realizada, que resultou neste artigo tem como característica uma síntese histórica, acerca dos anos iniciais de formação dos alunos da educação básica no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se institucionaliza durante o governo de José Sarney. Utilizando como fonte de análise o Jornal Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dos anos de 1987 a 1989. O objeto utilizado como fonte encontra-se no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina.

Ainda no governo militar de, Ernest Geisel, se iniciou o processo de abertura política, passando na implantação do governo de José Sarney. A chapa encabeçada pelo então Presidente eleito Tancredo Neves, tinha como vice José Sarney, que assumiu após a morte do mesmo. Durante o período pesquisado, o país enfrenta momentos conturbados em decorrência da abertura política, de um regime militar para a democracia plena. A escassez de modelos econômicos e sociais determinados, a ainda vigente legislação do antigo regime, em processo de restabelecer a conjuntura política para a democracia do país, marca esse período de

enfrentamentos. Tal processo edificou a nova constituição, que se estabelece em 1988.

No contexto nacional de redemocratização, a necessidade de tecnologia e crescimento econômico, culminou em uma educação para todos que atendia às demandas mercadológicas, buscando suprimir a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado tecnológico. É dentro deste contexto que se começa a delinear a educação popular dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação esta, cercada de elementos que visam metodologias contrapostas aos modelos neoliberais. Através da metodologia de ensino do pedagogo Paulo Freire, o movimento começa a esboçar seus primeiros projetos educacionais. Projetos estes, que serão aqui analisados de que maneira foram expostas através do veículo de comunicação, Jornal Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Dessa forma, o texto busca analisar o objeto utilizado como fonte, Jornal Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, limitando a análise entre os anos de 1987 a 1989. Com relação às notícias e reportagens acerca dos debates educacionais do movimento, são espaçadas e em poucos números editoriais. Os primeiros debates acerca da educação do campo começam a ser noticiados pelo Jornal em 1987, sendo esta o I seminário de Educação do movimento. A análise se delimita a entrevista com o educador Paulo Freire datada do ano de 1989. Assim, analisaremos qual a formação que o movimento dispõe para os alunos de educação básica do movimento.

Desenvolvimento - Contexto Jornal Sem Terra e Movimento Sem Terra

O conflito agrário esteve presente em toda a formação histórica do Brasil. Se fez notório o acirramento dos conflitos agrários durante o Segundo Reinado do Império Brasileiro, com a Lei de Terras que transferia à propriedade o valor comercial. A partir da Lei de Terras, a propriedade se torna privada, sendo assim, posse do indivíduo que custeou uma determinada área. Portanto a posse de terras demonstra o prestígio social, apontando o poder aquisitivo do indivíduo, que geralmente pertencem às altas camadas sociais. É neste sentido que se acirra o conflito agrário. Uma vez que, tal lei dificultava o acesso a terra, e legitimava a violência do Estado monárquico contra as ocupações populacionais em terras não produtivas.

Assim a agricultura deu continuidade ao plantio de exportação, o que “oferece as condições para a consolidação da hegemonia dos grandes proprietários e a consequente manutenção dos mecanismos concentradores de renda e terra e a exclusão das grandes maiorias” (NOGUEIRA, 2005, não paginado).

A redefinição da economia brasileira durante as décadas de 1920 1930, fez com que o Brasil deixasse de ter uma produção totalmente agrária. Passando por um momento de modernização, industrialização e urbanização que se assenta de 1940 a 1950. É neste cenário de modernização do país onde acontece o êxodo rural que culmina no empobrecimento de camadas da sociedade, como afirma Santos (2008):

A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico, de que é o suporte, como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias (e dos cortiços) pessoas ainda mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também do modelo espacial (SANTOS, 2008, p. 10).

Outro período intenso de transformações socioeconômicas ocorreu durante a década de 1970. A introdução de novos maquinários e novos plantios, como a soja, levou a migração de populações rurais do sul do país - que subsistam através da agricultura familiar - para diversos estados e centros urbanos. A não adaptação dessas famílias aos centros urbanos ou a outros tipos de plantio obrigou-os a “tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam” (STEDILE e FERNANDES, 1999, p. 17).

As bases de formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)¹²⁴, não se desvinculam do cenário nacional. Fernandes Mançano (1999) categoriza como momento de gestação os anos iniciais de ocupações na região sul do país (1979-1984). O processo de abertura política, a busca pela democratização do país, alinhado às greves operárias de 1978 e 1979, congregou-se com a luta pela reforma agrária no país. O segundo momento de 1985 a 1989, Mançano categoriza como momento de consolidação. Em 1990 acontece a institucionalização do movimento até os dias atuais.

Junto ao processo de gestação do MST, é que começa a ser publicado o Boletim Sem Terra, sendo a primeira edição publicada em 1981. As primeiras

¹²⁴ Abreviatura utilizada ao longo do texto.

edições eram mimeografadas, com cerca de 700 exemplares, o jornal circulava semanalmente entre os militantes da região sul. O jornal surge da necessidade de comunicação entre o movimento social, seus militantes, a sociedade civil, e todo o público que acompanha a luta do movimento.

A partir da fundação do MST em 1984, o boletim Sem Terra passa a se organizar em tamanho padrão com circulação nacional, como um meio de comunicação ampla. “Assim, em julho de 1984, surgiu o Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, editado mensalmente e, na época com circulação de 10 mil exemplares, sobretudo na Regional Sul” (JST, ago. 1996:7). A transferência da secretaria nacional do MST de Porto Alegre para São Paulo, em 1985, o Jornal também se transfere “para usufruir das facilidades organizacionais que a mudança representava não apenas do ponto de vista político, como também de estruturação e divulgação” (PASSOS, 2002, p. 41). As vinte e duas páginas que compõe o jornal, tratam de diversos temas da vida do trabalhador rural, mantendo como foco a luta pela terra.

Como veículo de comunicação, o Jornal Sem Terra, desempenhou fundamental importância para a construção de um movimento nacional. Bem como, o seu gradual reconhecimento de sua notoriedade como ferramenta de formação política. As páginas que compõem o jornal vão além da vida do trabalhador rural. A luta das mulheres; os conflitos em diversas regiões do Brasil; matérias de formação do movimento; cartas dos leitores; informativo dos encontros; formação escolar; são estes temas presentes nas 20 páginas que compõem o jornal. Para além da divulgação desses temas o jornal também transmite os valores de solidariedade, união e esperança.

Assim, o veículo de comunicação cumpre funções além de informar. Também possibilita a intersubjetividade dos sem-terra. Através de temáticas abordadas pelo jornal, cria-se um cenário de reconhecimento, empatia, reciprocidade. É neste sentido que:

Inclui o Jornal Sem Terra numa rede de ações comunicativas que amplia as relações interpessoais dos integrantes do MST, facilitando a sua interação e a construção de um acordo consensual em torno da constituição de uma sociedade menos desigual. (PASSOS, 2002, 42)

Assim, o jornal como veículo de comunicação vai além de sua função estratégica de informativo. Proporciona também um espaço de reconhecimento entre os sem-terra.

Análise Jornal Sem Terra e o processo de formação dos alunos do movimento

Buscar entender o início do processo de formação do Movimento Sem Terra, bem como, compreender o debate inicial acerca da educação se faz importante no sentido da busca por uma nova formação para os indivíduos pertencentes ao movimento. Através das análises do objeto utilizado como fonte, Jornal Sem Terra (1987, p. 15) (1989, p. 16), pode-se notar os primeiros debates acerca do projeto de formação educacional do MST.

“Educando para a vida”, assim é intitulada a notícia sobre o primeiro *Seminário de Educação em Assentamentos*, que ocorreu em Setembro de 1987, em São Mateus - ES, durante os dias 27 a 30 de julho. Durante o seminário participaram professores de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo. O seminário buscava realizar debates com relação à experiência autônoma dos professores das bases. A busca pela troca de metodologias utilizadas nos permite permear os primeiros debates de formação educacional dos alunos do movimento:

Em quase todos os assentamentos do ES as escolas já contam com uma área de 1 hectare de terra, ao seu redor, onde os alunos plantam frutas, verduras, mandioca, ervas medicinais, etc., sob a supervisão dos professores e dos pais. Chamam a isso de “alternância”: a criança fica um período na escola e outro na roça; ou, um dia na escola e outro no trabalho. (Jornal Sem terra, 1987, p. 15)

Pode-se observar neste trecho um dos aspectos da educação do campo, a procura pela educação escolar alinhada a vida prática do trabalho rural. Assim a educação do movimento perspectiva a educação em suas bases, para que os alunos sejam conhecedores dos saberes cotidianos, alinhado a formação educacional científica.

Outro trecho de destaque dessa reportagem se encontra na fala editorial:

No seminário foi tirado um documento para ser enviado às lideranças e às secretarias estaduais do Movimento e aos professores dos assentamentos, ressaltando a importância da educação para o avanço da luta dos trabalhadores a necessidade dos professores se prepararem para esse novo tipo de escola que quer educar para a vida, para o trabalho e para a luta. (Jornal Sem Terra, 1987, p. 15)

Assim pode-se perceber o caráter e os valores que pretendem ser transmitidos aos alunos do movimento. A educação que ultrapassa o meio escolar e permeia todos os ambientes da vida dos alunos. De forma que esses alunos possam se organizar e dar continuidade na luta pela terra. Assim o *Seminário de Educação em Assentamentos*, visa definir as bases para a educação do movimento, para que os alunos possam ser agentes transformadores das condições à sua volta. A humanização dos alunos também é um dos alicerces das bases escolares do movimento. Este primeiro seminário de educação em assentamentos, apresenta um debate inicial acerca da formação educacional dos alunos. O documento formulado durante o seminário, citado no trecho acima, não é denominado na reportagem, sendo apenas um complemento informativo.

Em março de 1989 o Jornal Sem Terra (1989, p.16), publica a reportagem intitulada “*educar é um ato político*”, que recebe destaque na capa do jornal. Apresentando que tal reportagem relacionada à educação, recebeu algum destaque dentro das páginas do veículo de comunicação. Esta reportagem faz parte da coluna Formação, encontrada no jornal. A autoria da entrevista se confere a editora, uma vez que não é publicado o nome de nenhum jornalista. “*Educar é um ato político*” é uma entrevista com o pedagogo Paulo Freire, encontrada¹²⁵ na página 16 do jornal. Em uma das perguntas a editora questiona:

ST: Secretário, em que medida a educação influi num processo de transformação da sociedade?

P. Freire: Ainda há quem pense que a educação tem força de transformação da realidade. A educação não é a alavanca da transformação social, mas a transformação social implica educação. Ela não é a chave, mas faz parte dos componentes da transformação revolucionária. (Jornal Sem Terra, 1989, p. 16)

Pode-se perceber que Freire em sua resposta, ressalta a negação da ingenuidade da pedagogia como motor da transformação social. Assunto este já desenvolvido no livro *Educação e Mudança*, 1979. Para Freire, devem-se analisar as possibilidades e limitações da educação, conduzindo o pensamento pedagógico do educador e do educando ao engajamento social e politicamente, “a perceber as

¹²⁵ Paulo Freire exerce importância teórica para o movimento, uma vez que, reforça a necessidade da relação entre a educação e a transformação da consciência do indivíduo para a consciência crítica.

possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.” (Freire, 1979, p. 10)

Em seguida Freire é questionado sobre a educação classista:

ST: Quer dizer que a educação é classista?

P. Freire: Mas é lógico! Portanto, do ponto de vista a transformação, ela deve ter um conteúdo de classe. A educação não é, nunca foi e não será neutra; a educação é sempre um ato político. (Jornal Sem Terra, 1989, p. 16)

No trecho citado acima, nota-se o sentido que se busca na educação do movimento. Freire, em *Educação e Mudança* coloca que é dever do educador compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica. A educação em sua essência é um ato de conhecimento e de conscientização, que sozinha não leva a sociedade a se libertar da opressão.

Dando continuidade a entrevista Freire é questionado sobre a formação dos trabalhadores:

ST: Qual a sua recomendação de métodos para aqueles que trabalham com formação política, formação de quadro?

P Freire: Que a formação se baseie na reflexão sobre a prática que os componentes de um determinado grupo têm. Por exemplo, você discute com um grupo de camponeses a sua experiência da luta, ou a própria experiência do trabalho.

A partir da reflexão do cotidiano da vida de um grupo de camponeses, é possível discutir a prática individual e social dos formandos. A partir daí, se discute, por exemplo, as classes sociais, as formas de exploração do trabalhador e outros fatores presentes na vida dos camponeses.

Outra coisa que muda é a compreensão da relação educador-educando. Numa perspectiva autoritária, o educador é o proprietário do conhecimento; numa perspectiva democrática, revolucionária, o educador não é o dono do conhecimento, o educando não é considerado um incompetente. O educando é considerado o possuidor de um conhecimento, um tipo de saber pouco rigoroso em face do saber do educador. Portanto, é tarefa do educador partir de como o educando conhece e avançar para um conhecimento mais rigoroso. (Jornal Sem Terra, 1989, p. 16)

Aqui neste trecho, Freire discorre sobre a metodologia de formação política. Freire destaca a importância de partir do campo de conhecimento do aluno. Analisando o trecho acima, é explícito o uso do diálogo como metodologia de superação da opressão, diálogo que Paulo Freire coloca sendo possível somente entre classes iguais e não antagônicas. Faz-se necessário que o aluno possa se

perceber como sujeito político que atua na realidade. Realidade esta, que necessita do diálogo para a formação do movimento e da luta contra a opressão.

Freire, também destaca o papel do educador revolucionário. O educador deve atuar como um mediador que transporta o conhecimento cotidiano não científico do aluno, para uma abordagem científica. De forma que este seja a educação popular, que não nega o conhecimento dos alunos, mas parte dela para a apreensão do conhecimento científico. Desta forma, é preciso que seja capaz e, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, a se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. (FREIRE, 1979, p. 16)

Tal entrevista, encontrada na sessão de formação, tem como intenção informar aos leitores quais os métodos de Freire que compõe a educação popular. Está reportagem aproxima a metodologia de Freire com o movimento, ao abordar questões cotidianas da vida prática do trabalhador rural, bem como a educação de jovens e adultos.

Considerações finais

O presente artigo teve como objeto o Jornal Sem Terra, durante o período de 1987 a 1989, tendo como objetivo identificar os debates iniciais acerca da formação educacional no movimento.

A construção de uma nova educação e de uma nova forma de ensino, adaptada ao campo é salientada nas fontes analisadas. Os caminhos trilhados para uma educação onde os alunos possam desenvolver a consciência revolucionária, a criticidade, e o comprometimento com sua realidade, fazem parte dos primeiros debates acerca das bases educacionais.

Pensar em uma educação do movimento é pensar em uma educação própria do campo. Com conhecimentos e hábitos escolares cotidianos e próprios da vida do campo. Os alunos que vivem em assentamentos convivem diariamente na luta contra a opressão, desigualdade e injustiça social. No entanto, não se adequam às injustiças. Através da análise do Jornal Sem Terra pode-se perceber que a educação do movimento visa à continuação dos alunos na luta pela reforma agrária e melhores condições para os trabalhadores rurais. Assim a educação é do campo, pois não há como educar a população do campo sem buscar transformar as

condições encontradas à sua volta. A educação dos alunos está alinhada a luta pela reforma agrária e melhores condições. De forma que:

não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado. (CALDART, 2002, p. 21)

Desta forma, a educação do movimento tem suas próprias características. Para que os alunos envolvidos no processo de educação possam ser sujeitos críticos, agentes da sua própria realidade. O eixo orientador da educação se torna a luta de classes no campo e a construção de uma nova sociedade, e uma educação pautada em valores socialistas e humanistas.

Apesar da importância política fundamental que o ensino no MST teve durante o período. O estudo realizado pela autora Adriana D'Agostini, em sua tese pós-graduação, formula algumas críticas quanto aos anos iniciais de formação educacional do movimento. Segundo a autora, a formação dos educadores foi realizada de forma imediatista, permanecendo na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, sendo estas, consequências das questões sociais em que a classe trabalhadora esta submetida.

Referências

D'Agostini, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Salvador, 2009. Tese de pós-graduação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE%20-%20ADRIANA%20D_AGOSTINI.pdf> Acesso em Novembro de 2018

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Orgs. **A Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>> Acesso em: 20 Dezembro 2018.

NOGUEIRA, Silas. **Movimentos Sociais, Cultura, Comunicação e Participação Política**. São Paulo, 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes. Não paginado

PASSOS, Adriana Araújo. **Compreensão do Jornal Sem Terra pela teoria da ação comunicativa**. Universidade Federal de Viçosa, março de 2000. Disponível

em<<http://www.extensaorural.ufv.br/dissertacoes/1999/Adriana%20Ara%C3%BAjo%20Passos.pdf>> Acesso em novembro de 2018

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente, a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE CIDADÃ: CAMINHOS DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA

*Patrícia Rogéria de M. R. Torres - UFPR¹²⁶
patriciacrato@hotmail.com*

*Ana Claudia Urban - UFPR¹²⁷
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: Este artigo discute como a formação da identidade cidadã de estudantes pode ser influenciada a partir do ensino de História. As reflexões registradas são orientadas pela Constituição Brasileira (1988), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 2001) e Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A ideia sobre ser cidadão passou por variáveis mudanças no seu próprio sentido, grandes transformações políticas e sociais ocorreram para que se pudesse pensar sobre prática da cidadania nos moldes de hoje. No decorrer da História a ideia de ter uma identidade cidadã moderna, foi marcada por vários fatos, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). O ensino de História igualmente vem refletindo sobre esta temática, assim sendo entendemos a relevância de investigar sobre formação do jovem cidadão no contexto histórico em que vivemos. Conforme Fonseca (2005), refletir tais questões no ensino de História, é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços, pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa. Analisando as problemáticas atuais do ensino de História assumimos ser possível estabelecer um diálogo com os fundamentos da Educação Histórica e, ao levantarmos essa questão, igualmente reconhecemos que foi construído um caminho entre o Ensino de História e cidadania no Brasil, já indicando a relevância desta identidade cidadã. Assim, nos limites da presente proposta, intencionamos contribuir com o debate que considera a temática relevante para o ensino de História.

Palavras-chave: Educação Histórica. Identidade cidadã. Ensino de História.

Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Essa linha de pesquisa pressupõe concepções de cultura, de cultura escolar, de cotidiano escolar, de escola, de conhecimento, de ensino e de sujeitos e tem buscado seus referenciais em teóricos como Forquin (1993), Heller (2008), Azanha (1992), Rockwell (1995), Goodson (2005), Dubet (1994) Dubet & Martuccelli (1997) e Charlot (2000). O presente artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, e busca

¹²⁶ Mestranda em Educação da linha de Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

¹²⁷ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e professora de Metodologia e Prática de docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

fazer uma análise inicial de literaturas que indicam a História da cidadania e as deliberações sobre o tipo de formação que jovens devem ter na concepção da Constituição Brasileira, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Leis de Diretrizes e Bases (LDB).

Nos últimos anos, as escolas brasileiras têm sido envolvidas com diferentes perspectivas, em reformas curriculares que pretendem propor conjuntos de saberes a serem ensinados aos alunos. Em alguns momentos estas alternativas foram consideradas inovadoras por boa parte das vezes, orientar as práticas escolares dentro de determinado sistema de ensino. Na década de 90, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) foram produzidos e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, e de alguma forma podem estar repercutindo na construção dos planos, projetos, programas das escolas brasileiras. Observa-se que foi considerado o que o próprio documento se considera:

Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 2001, p.13).

Neste contexto buscou-se integrar as orientações dadas pelos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), que identifica-se como um “referencial de qualidade para a educação” e, que também, tem a função de socializar as discussões e pesquisas para que os professores conheçam a produção pedagógica. Dessa forma, se trata de um documento para contribuir para que em uma sociedade democrática, o Estado deve oferecer uma educação que; “garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” O que fortalece a ideia de formar cidadãos críticos.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a educação deve contribuir: “[...] para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente”. (BRASIL, 2001, p.45). As leis de Diretrizes e Base (LDB) defendem, também, a importância da interferência do cidadão para transformação social, já que necessitamos de:

“[...] um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la. Assim, a necessidade de pesquisar o espaço escolar para e temas ligados à questão da cidadania “refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva” (BRASIL, 1997, p. 47)

Neste sentido, superando o individualismo que impera na nossa sociedade e criando condições para um “pensar coletivo” essencial ao desenvolvimento da sociedade. Por essa razão, o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelece como objetivos do ensino escolar:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 69).

Como o conceito de cidadania é polissêmico, ele varia no tempo e no espaço, entende-se que os jovens precisam conhecer o processo histórico dessa identidade em questão. Mesmo nos dias atuais, há divergências sobre o que é ser cidadão em países e em culturas diferentes. Antagonismos podem colocar a discussão sobre o conceito de cidadania em termos de uma dialética entre o social e o político. Por isso a relevância de analisar historicamente a construção das primeiras civilizações que deram aos seus moradores uma identidade cidadã. Notamos que a cidadania nos seus primórdios se manifestou de diferentes maneiras.

Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: ensino de história, cidadania e consciência histórica

O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino De História realiza-se como projeto implementado desde 1988, onde foi realizado o primeiro Encontro na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. No contexto das últimas décadas do século XX, há debates, críticas, revisões curriculares, ampliação quantitativa e qualitativa das pesquisas na área do ensino de História e das trocas de experiências entre a Universidade e as escolas de educação básica são suas diferentes modalidades. Em 1993, o “perspectivas”, como é conhecido, juntou-se ao

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História e os Encontros Nacionais e Regionais da ANPUH – Associação Nacional de História. Assim, os dois eventos específicos da área de ensino de História têm sido realizados no Brasil, em diferentes instituições com o objetivo de contribuir para o debate, o diálogo, as publicações e a formação permanente de professores e pesquisadores na área do ensino de História. Por isso notei a relevância de analisar os anais destes Encontros para perceber se e como a relação entre manuais didáticos de história e Identidade cidadã foi trabalhada.

O que norteia os Encontros Perspectivas do Ensino de História é auxiliar na articulação e o desenvolvimento do debate e da reflexão sobre diferentes temas, problemas e fontes do ensino de História. E com tal compartilhar de experiências didáticas, saberes e práticas educativas, projetos e resultados de pesquisas no campo do ensino de História promovendo a difusão dos saberes históricos. Fortalecendo a consolidação de grupos, núcleos e experiências na área do ensino e da pesquisa em História e assim contribuindo fortemente na área do ensino e aprendizagem em História. Em 13 de outubro do ano de 2008, a Plenária do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História “Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços”, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal- RN, aprovou a proposta de realização do VII Encontro Nacional na Universidade Federal de Uberlândia. O VII Evento dará continuidade à trajetória construída nas edições anteriores: USP (1988, 1996), UFPR (1998), UFOP (2001), UERJ (2004), UFRN (2007).

O tema escolhido no evento no ano de 2009, “ENSINO DE HISTÓRIA, CIDADANIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA”, representa uma continuidade e um desenrolar das temáticas desenvolvidas nos anteriores. Onde nota-se a articulação de problemáticas do ensino nos diferentes processos formativos, à história, às políticas, aos saberes e às práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História. Analisando os anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História reconhecemos nos trabalhos apresentados uma preocupação comum com a desta pesquisa; a percepção do manual didático de história como um objeto cultural.

Nos Grupos de Trabalhos organizados para as comunicações orais no ano de 2009 observa-se temáticas contundentes e que já fomentavam a influência dos manuais didáticos de História na formação cidadã dos estudantes. O grupo de trabalhos dois (GT2), vemos como um recorte específico o tema “Livros Didáticos e

paradidáticos”. Essa preocupação indicada pelas pesquisas são presentes nos trabalhos como “Manuais Didáticos de História e identidades”. Um segundo trabalho analisado neste evento faz referência para pesquisadores da Educação Histórica, é “Livro Didático de História e Cultura Escolar” do André Mendes da Universidade Federal da Paraíba. Este trata da produção didática e a sua relação com a circulação de modelos identitários. Fundamentados nas produções, imposições e apropriação de modelos e representações culturais. O discurso presente em tais produções didáticas recentes capta a historicidade das identidades e percebem que diálogos são estabelecidos ou reelaborados ao longo do tempo. Sem desviar-se da central e real demanda dos estudantes e da construção da identidade dos mesmos. Motivados muitas das vezes por escolhas dos autores;

Cada uma dessas escolhas é (de)marcada por lugares e interesses distintos (do escritor ao produtor, do copidesque ao consumidor) por seleções, argumentações, significações e subjetividades. Cada livro é escolha e recortes, produções possíveis, inventários que ganham visibilidade. A escrita dessa história é singular e plural ao mesmo tempo, tanto para cada autor, quanto para cada leitor. (OLIVEIRA, 2000, p.68-69)

Nota-se nos discursos e discussões que é preciso entender o manual didático como uma concepção produzida coletivamente, que além do peso do autor e tem o da sua equipe editorial. Onde a composição do manual é marcada pelo currículo prescrito ou oculto, a tradição escolar, o espaço gráfico e o público alvo e a características destes, limites e desafios determinantes. É por isso, que além da análise de conteúdos dos manuais, como foram feitas em pesquisas iniciais sobre a temática. Indo até as forças e tensões da nossa sociedade e das complexas relações dos elementos da cultura escolar existentes no âmbito da comunidade escolar. Considerando os manuais como fontes históricas indicadoras de uma demanda social.

História da identidade cidadã

Diferentemente dos dias de hoje, o ser cidadão nos moldes clássicos materializava em um núcleo urbano. Pois era o local que se fazia política. A cidadania era confundida com o conceito de naturalidade. Considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas, o qual poderia usufruir todos os direitos políticos. Uma identidade comunitária foi construída ao longo dos tempos de populações com

ou sem a unidade étnica ou racial. Uma condição para o exercício da cidadania era só estar vivendo sob os modos da comunidade em que nascera: realizando cultos comuns, utilizando a moeda cívica, língua e leis e tendo costumes coletivos. Hoje este conceito refere-se a outras esferas e somos levados a atentar para os direitos civis e sociais, situando a cidadania também na esfera jurídica e moral (MARSHALL, 1967).

No contexto das primeiras experiências cidadãs, reivindicações e conflitos se entrecrocaram devido à exclusão de participação de pessoas como “cidadãos” em uma sociedade que abrigava uma vasta população de “não cidadão”. O dinamismo histórico possibilitou que a conquista da participação política, após crises e conflitos fosse acentuando-se. O resultado desse arcabouço institucional numa estrutura aristocrática, disfarçada em República, na qual vigoravam os interesses do grupo dos patrícios deixou marcas profundas. O que se buscava era o sentido de pertencimento e comum união de interesses como marca das relações sociais, mas um poder superior os suprimiu. No período denominado de Idade Média foi, em termos sociais, econômicos e políticos, conhecido pelas transformações e adaptações a uma nova realidade organizacional da sociedade. Os fundamentos de processo de formação do feudalismo, muitas mudanças ocorreram nas atitudes mentais e nas relações entre o saber e a política. Um período no qual as questões relativas à política cederam espaço à preocupação com outras questões, como, por exemplo, o plano religioso (ARENDT, 1995, p. 43). Sobre o contexto medieval, pode-se dizer que a noção de direitos políticos e cidadania tornou-se frágil demais, se comparada às necessidades materiais e espirituais impostas pela ruralização da economia e pela cristianização da sociedade. Houve, então, a necessidade de reformulação do antigo conceito de cidadania, o qual retomou o ideal de igualdade entre os cidadãos.

A cidadania que vai ser reivindicada no século XVIII pelos pensadores iluministas será aquela presente nos primeiros momentos das cidades-estados gregas. Não a da cidadania romana, pouco participativa e sem muitas expressões do sentimento comunitário. Neste período a busca pela cidadania era a tentativa de tentar redefinir pertencimentos a uma identidade simbólica. Num caráter público, era o meio para atender às demandas mínimas dos seus concidadãos. O sentido moderno da cidadania está fundamentado nos princípios da Revolução Francesa(1789), onde os membros da sociedade podem por direitos de decidir o

destino do Estado. Visto que o termo cidadania é historicamente construído e marcado por um processo de acontecimentos como a Declaração de Independência dos EUA (1776) e Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão (1789). Estes movimentos inauguram uma noção moderna de cidadania, onde todos os seres humanos; dotados de direitos inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e a realização pessoal. Uma concepção que se desenvolve dentro de condições históricas específicas. Onde “cada época produziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas – e cidadania, como é lógico supor, é uma construção histórica específica à civilização ocidental” (KARNAL apud PINSKY; PINSKY, 2008, p. 136)

Refletindo sobre a formação de jovens cidadãos

A partir da inquietação como professora de História buscamos conhecer na escola os elementos da cultura escolar que influenciam na formação do sujeito cidadão. Detendo-nos especificamente na relação dos discursos dos manuais didáticos de História e a identidade de cidadãos que os jovens constroem. As possibilidades formativas do ensino de História devem propiciar aos jovens situar-se conscientemente no mundo, além de conhecer de maneira crítica a sua herança pessoal e coletiva. Numa perspectiva de identidade que compartilha atitudes, valores e memórias próprias. Promovendo “a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana”, permitindo o exercício da cidadania “em bases orientadas por princípios universais igualitários” (BRASIL, 2000, p. 49). Já do ponto de vista político,

A cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de participação democrática. (BRASIL, 2000, p. 49).

Temos a compreensão e reconstrução da vida cotidiana do jovem para que ele possa entender esta dimensão na vida de todos os homens. Perceber a natureza social e individual da construção histórica da cidadania é reconhecer que a

experiência humana no tempo, sua pluralidade e diversidade desta identidade cidadã em diversos lugares. Considerando isso, acreditamos que os manuais de História devem indicar dados sobre a formação de cidadãos conscientes da importância de sua participação social. Vemos a relevância dos manuais didáticos de História estar comprometidos em suas narrativas e procedimentos metodológicos com a função de reafirmar essa identidade cidadã. Buscando fazer com que os jovens aprendam a olhar a realidade de forma a entender a historicidade da cidadania que vivem relacionando-a com experiências do passado e do presente. Visto que para desenvolvermos nossos esquemas de conhecimento e interpretação da realidade do que é ser cidadão necessitamos repensar nos conceitos que temos, nossas atitudes individuais ou coletivas, e também nossos valores identitários.

Para compreender o processo de influência dos manuais didáticos na formação da identidade cidadã dos jovens entendemos ser relevante pesquisar sobre os mesmos, tão presente nas aulas de História. O objetivo da pesquisa é compreender como o manual didático de História, dos anos finais do Ensino Fundamental, contribui para formação da identidade cidadã dos jovens. Pretendeu-se no primeiro momento entender como a temática foi construída por pesquisadores profissionais da História ao longo do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Nesta etapa percebe-se que é no sétimo evento; VII Encontro Nacional com o tema “ENSINO DE HISTÓRIA, CIDADANIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA”, que solidifica-se essa preocupação com a formação cidadã de estudantes.

Dentro da experiência como professora vemos como importante identificar como as coleções de manuais didáticos de História contemplam para o Ensino de História a perspectiva defendida Constituição Cidadã (1988), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em relação a uma “Educação para cidadania”. Refletindo sobre tal vivência, procuramos perceber nas posturas teórico-metodológicas feitas sobre as coleções dos manuais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entendem de fato a função de formar essa identidade cidadã em estudantes. Através da realização de uma pesquisa quantitativa e qualitativa; realizadas em coleções da disciplina de História os conteúdos (especificamente temáticas iniciais dos capítulos) e atividades que propõem o exercício da cidadania (questões didáticas propostos para aos estudantes).

As quatro coleções de manuais didáticos analisadas apresentam propostas sobre a cidadania e a formação cidadã, embora em quantidades diferentes e de formas diversificadas. A coleção “Saber e fazer história”, por exemplo, é a que menos se utiliza a temática, além de que, sempre a colocando frases soltas, não desenvolvendo nenhum tipo de atividade com as mesmas. Sem seguir as orientações dos PCN's, no sentido de que o importante não é a abordagem da temática em si, mas o direcionamento que está sendo dada a ela. Já a coleção “Projeto Araribá”, embora tenha também utilizado poucas atividades sobre a temática, apenas duas, já traz junto com as mesmas propostas de trabalho que procuram levar os alunos a reflexão sobre o que é ser cidadão. Uma delas se refere ao período da República Velha, trazendo uma discussão sobre a vida dos brasileiros durante o movimento do Cangaço no nordeste e suas relações com a atualidade. As outras citações presentes na obra, referem-se ao período da Ditadura Militar; nelas são discutidas o contexto a ausência dos direitos dos cidadãos e a luta pelos mesmos. O livro “História em projetos” se destacou pela utilização de debates sobre a cidadania e pela qualidade das discussões. Ao todo são utilizadas oito vezes a temática da cidadania que temporalmente falando, variam da “Era Vargas” a década de 1990, onde são feitas inclusive interessantes reflexões sobre temas relevantes da atualidade, passando também pelo período da Ditadura Militar. Nota-se sempre tem uma proposta definida e na maioria das vezes utilizando-se de outros variados documentos na mesma atividade. Os conteúdos não são trabalhados de forma tradicional, com texto sobre o assunto e sim através de atividades com documentos da época, como fotos, jornais e músicas que conduzem os alunos através de atividades a refletirem sobre a época estudada.

A coleção “Historiar: fazendo, contando e narrando a história”, assim como a “Historia em projetos”, analisada acima, também se destacou pelo intenso trabalho com a cidadania, sendo que das obras pesquisadas, foi a que mais apresentou em todos os capítulos e unidades a temática. Obra tem a particularidade de que por fazer parte do bloco da “História temática”, os quatro volumes da coleção tratam as problemáticas da história do cidadão e a cidadania brasileiras. A fonte na grande maioria das vezes discute questões relacionadas a juventude, eixo central das obras. Portanto ao longo dos quatro volumes são feitas reflexões sobre ser cidadão. Nelas são exploradas diversas temáticas relacionadas a juventude como as formas de compreender e ver a juventude, o cotidiano dos jovens e a sua politização em

momentos diferentes da história do Brasil, sendo dada ênfase na Ditadura Militar, o processo de redemocratização e a luta pela cidadania, os jovens e o mundo do trabalho, os jovens e a família e os jovens e a cultura. A coleção explora bem a proposta de eixos temáticos dos PCN's, principalmente em se tratando da cidadania e da cultura no mundo contemporâneo.

Identificando esses dois ícones como categorias de análises; pois se entende; que ao colocar o título de um capítulo voltado para a questão cidadã ou da cidadania e atividades propostas no final do capítulo enfatiza-se o assunto. Torna-o influenciador e capaz de conduzir propostas geradoras de conhecimentos e de ideias sobre ser cidadão. Gerando a percepção de si, como indivíduo portador de uma identidade cidadã.

Coleção Historiar, fazendo, contando e narrando a história

Nesta proposta de avaliar quais coleções de História indicavam caminhos para uma formação cidadã encontramos a coleção Historiar, Fazendo, Contando e Narrando a História. Ainda que esteja em desuso ela representa uma fonte histórica sobre a temática da pesquisa em curso, cidadania e formação cidadã. Foi escrita por Dora Schmidt, lançada pela editora Scipione, 2001. Aprovado pelo PNLD 2005 Coleção 5º a 8ª série foi selecionada como fonte histórica da pesquisa realizada neste artigo. O título dos manuais é por si uma maneira de conjugar um verbo que significa fazer e contar a história. No gerúndio, nos propõe a entender que Historiar é perceber que as experiências do fazer hoje que parte da história dos jovens estudantes. O sumário está estruturado com Capítulo 1 – Os jovens têm história e as seguintes unidades 1.O que é ser jovem p.10, 2.Os jovens são diferentes p.38, 3. Os jovens e o cotidiano p. 72. O Capítulo 2 – Os jovens e a vida em sociedade; tem as seguintes unidades: 1. O que é ser cidadão p. 106. 2. A história dos direitos do cidadão p. 138, 3. Os direitos humanos e cidadania no Brasil p.168 E por fim as Referências bibliográficas, a partir da p. 220. Vemos que a percepção de uma identidade está presente e é debatida no decorrer dos capítulos e unidades propostas.

Após a leitura e levantamento dos dados notamos que o objetivo geral do manual é possibilitar o estudo da história e a reflexão simultaneamente sobre os problemas do tempo presente. E por isso sua organização se estabelece em dois eixos centrais da vida do público alvo; os jovens e a cidadania. E vemos a proposta

do trabalho é primeiro contribuir para a formação como cidadão e participante do seu mundo e do seu tempo. O segundo objetivo é ajudar os sujeitos a identificar a história que está contada em diferentes documentos e nas memórias e por fim o terceiro objetivo é construir suas próprias narrativas históricas.

Cita-se na p.10 que; “Aprender história é aprender a olhar a realidade, entendendo as experiências vividas no presente e relacionando-as com outras experiências do passado e do presente.” Notamos uma intenção da autora em motivar os sujeitos históricos investigar a percepção de ser jovem e ser cidadão. Como tal, podem desenvolver exercícios posteriores onde possam sistematizar as informações e constroem sobre as temáticas tratadas nos capítulos sobre si como cidadãos. Busca-se compreender como estes manuais didáticos podem influencia na formação de uma identidade cidadã dos jovens. Para compreender o enfoque dado à cultura escolar, parte-se de Forquin (1993) que defende a ideia de uma função de conservação e de transmissão cultural da educação, e, por isso, entende que toda educação de tipo escolar supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Destaca o autor que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. (FORQUIN, 1993)

O manual didático como artefato da cultura escolar mostra-se como elemento didático relevante que expressa opções e escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. Os professores que atuam sobre esse recurso didático, apropriam-se de seu conteúdo e reconstrói à luz de suas experiências uma relação com o conhecimento mediada pelo uso do manual didático. Tendo a compreensão de que o sujeito educativo se constrói no seu processo de escolarização em dimensões que vão além do que se entende normalmente por aluno, e sua forma de participar (EDWARDS, 1997) e permite compreender a análise da interação produzida entre o que os estudantes constroem sobre a própria identidade cidadã e os materiais didáticos para a apropriação do conhecimento que a escola pretende transmitir. Essa relação dos manuais e a formação da identidade cidadã se dá a medida em que na prática que se constitui em um rico espaço de observação para a pesquisa educacional.

Considerando a natureza das questões de pesquisa colocadas, o material empírico inicial foi coletado a partir do trabalho de análises descritivas dos manuais didáticos da 5ª série de História, da coleção Historiar, fazendo, contando e narrando a História(2001). E assim foram criadas a partir delas. Sendo avaliada e aprovada pelo PNLD 2004, essa decisão, por sua vez, nos levou a eleger, como instrumentos metodológicos centrais de pesquisa. que deverão auxiliar: a) As temáticas propostas sobre identidade cidadã no manual didático de História, Garcia (2010), com ênfase na ideia de como os livros afetam o ensino; b) A metodologia dos exercícios/questões como conhecimento produzido nas aulas com apoio nos manuais didáticos (Edwards, 2007). É nesta lógica que se pode recorrer a para situar o manual didático como artefato da cultura escolar, entendida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escola. (FORQUIN, 1993).

Numa perspectiva ainda reflexiva o caminho desta pesquisa indica a relação do uso de manuais didático de História como artefato cultural como relevante na influência dos sujeitos para os quais ele é produzido. Apontamos o caráter mais abrangente e contribuição para a construção do campo teórico específico da pesquisa, dando uma melhor conceituação do manual didático enquanto objeto de pesquisa ou material empírico, suas funções e sua inserção na cultura escolar. E há a indicação mais específica que a investigação nos manuais didáticos na disciplina de História, está ligada a vida da escola e seus usos em salas de aula por professores e alunos.

Para Rüsen(2001, p.57), a identidade é uma “propriedade essencial da subjetividade humana, em perspectiva tanto pessoal quanto social.” Essa identidade é manifesta na ideia de “pertencimento”. Sentido de pertencimento é impensável sem a Consciência Histórica. Concordando com as premissas da Educação Histórica, entende-se que a base das ideias históricas que formamos. E assenta-se no pressuposto de que o homem deve agir intencionalmente no mundo para viver e construí-lo historicamente. Entende-se que estudantes forjam seus pensamentos e agem indicando-os, sendo influenciados muitas vezes pelo que leem e vivenciam no ambiente escolar, em especial pelos manuais didáticos. Formam suas ideias sobre cidadania e sobre “si” mesmo como cidadãos e agem baseadas nelas. Por isso

vemos a relevância deste trabalho para reconhecer como essa identidade cidadã que jovens possuem podem ser influenciadas pelos discursos dos manuais didáticos de História. Entende-se que o longo caminho traçado pela cidadania no Brasil, foi de multiperspectiva e que muitos brasileiros viveram e vivem aquém como portadores desta identidade cidadã. Segundo Rüsen(2001, p.58), a formação da consciência histórica; tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas de uma relação histórica cada vez mais complexa. Intimamente ligada ao que se entende como identidade.

Com a sistematização de outros caminhos a serem indicados com as contribuições da Educação Histórica, entenderemos melhor sobre manuais de História e identidade cidadã na dinâmica escolar. Visto que a pesquisa está em andamento, buscar-se novas dimensões relacionadas à temática.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessado em 26/02/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.. **Parâmetros Curriculares Nacionais. (5ª a 8ª série)**. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001b.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **A Cidade Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história. História geral e do Brasil**. Mundo contemporâneo e Brasil república. São Paulo: Saraiva, 2006. 4.ed. rev. (5ª a 8ª série)

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997

EDITORA MODERNA (Org.) **Projeto Araribá. História**. São Paulo: Moderna, 2006. 1.ed. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário Melani. (8ª série)

OLIVEIRA, Conceição; MIUCCI, Carla; PAULA, Andrea. **História em projetos. A encruzilhada dos mundos: consertos e desconcertos nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Ática, 2007. 1.ed. 1ª impressão. (8ª série – 9º ano do ensino fundamental)

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GARCIA, Tânia Braga. **O uso do livro didático no cotidiano escolar: um estudo comparativo**. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. Curitiba, 2010.

GASPARELO, Arlette Medeiros; MUNAKATA, Kazumi. **As Pesquisas de História do Ensino de História: algumas questões**. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. Belo Horizonte/MG UFMG /FAE /LABEPEH, 2009, CD-ROM, p. 1-12.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SCHMIDT, M. A.: **Lições de métodos: o ensino de História em manuais destinados à formação de professores no Brasil, 1930-1970**. VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí (México), 2003.

SCHMIDT, Dora. **Historiar, fazendo, contando e narrando a História**. Editora Scipione, 2001.

SÉTIMA ARTE, ORDEM E PROGRESSO: UM ROTEIRO PARA A PONTA GROSSA REPUBLICANA DO SÉCULO XX

*Isabele Fogaça de Almeida - UEPG¹²⁸
isabelefogacao@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados do projeto de ensino proposto pelo professor supervisor e alunos-bolsistas do subprojeto de História, do PIBID/UEPG em 2017, realizado junto aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente. Buscou-se através de aulas interativas, discutir junto aos adolescentes alguns elementos da cultura local do século XX, de Ponta Grossa, com ênfase no cinema, que simbolizou o progresso para uma população que buscava a modernidade. Trabalhamos a temática em três momentos: partimos do entendimento do “ser civilizado” no século XXI, onde refletimos a respeito da urbanização da cidade de Ponta Grossa. Na sequência, foi abordada a perspectiva cultural da cidade; com ênfase nas bandas, clubes e cinemas do período. Em outro momento foi elaborado um caderno didático com explicações e propostas de atividades sobre os cinemas de Ponta Grossa e sua importância para o “progresso” da cidade. A realização das atividades foi em sala de aula para posteriormente ser realizada uma saída de campo para a contemplação dos locais que foram ou ainda são os cenários dos cinemas. Os resultados puderam ser percebidos no retorno da visita a partir da produção de texto elaborada pelos alunos, a partir da pergunta: “Como a presença e a ausência do cinema demonstram a noção de progresso e modernização na cidade de Ponta Grossa?”. De forma geral, os textos demonstram que os objetivos iniciais do projeto foram alcançados, e também que esse projeto contribuiu para o conhecimento e valorização da história local.

Palavras-chave: Ponta Grossa. Século XX. Progresso. Cinema.

Introdução

Especialmente na primeira metade do século XX, Ponta Grossa passou a ser um polo cultural regional; destacando-se como a segunda principal cidade do estado do Paraná, e inclusive uma das principais do Brasil. A ideia de cidade-progresso que crescia e se desenvolvia em vários sentidos, estava presente no imaginário dos ponta-grossenses, e despertou uma fase de grandes expectativas e efervescência no que se refere à cultura, que atraía até mesmo pessoas de outras cidades a vir visitá-la.

Nesse sentido, um dos principais espaços eram os cinemas, que conforme Perrinchelli, eram bem aceitos pelos ponta-grossenses:

¹²⁸ Mestranda em História, Cultura e Identidades, e graduanda em Licenciatura em Pedagogia.

As recreações mais chamativas para jovens e adultos dos mais diversos segmentos sociais são mesmo os cine-teatros, primeiro pela curiosidade de entrar em contato com a chamada sétima arte do mundo, segundo por ser símbolo de progresso, fazendo com que as pessoas se sintam modernas e, terceiro por tornar-se um hábito, favorecendo pontos de encontro. (PERRINCHELLI, 1997)

Esses espaços se constituíam como uma atração que também criavam como observa Nelson Silva Júnior (2008), a sensação de pertencimento, de pertencer a um grupo que tinha no cinema o seu interesse comum; ou seja, as pessoas também frequentavam o cinema para se sentirem pertencentes a determinado grupo da sociedade.

Porém, a partir década de 1960 o que era um dos principais símbolos da modernidade e do progresso, lentamente foram se esvaziando ao irem perdendo lugar para a televisão; até que também por interferência de uma ação mercadológica, se fecham e adentram a shoppings, também como sinônimo de modernização; mudando a relação da sociedade com esse espaço.

A partir dessas constatações feitas no estudo da história local, em setembro-no mês de comemoração do aniversário de Ponta Grossa, a equipe do subprojeto de História, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – 2014-2018, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), decidiu trabalhar essa temática importante para a história da cidade, junto aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente através de um projeto de ensino.

Para além dos motivos de comemoração do aniversário da cidade, a temática local foi escolhida pelo potencial que ela tem em angariar elementos para a construção da identidade local, assim como a valorização da história e do patrimônio local. Rodrigues comenta sobre a importância de ensinar sobre o lugar onde os estudantes vivem:

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então começemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; começemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação. (RODRIGUES, 1992, p.43)

Objetivos

Para o projeto foram propostos os seguintes objetivos:

- Perceber o contexto histórico da cidade quando da abertura dos cinemas, bem como do seu fechamento, dentro do cenário nacional de ideal republicano;
- Notar a presença e a ausência do cinema como indício de progresso e modernização;
- Aproximar-se do cotidiano do cidadão ponta-grossense do século XX;
- Contribuir para o estudo da História local;
- Perceber o cinema atual como resultado de um processo de capitalização da cultura.

Referencial teórico-metodológico

Na virada do século XIX para o XX, alguns fatores alteram o cenário da cidade de Ponta Grossa. O primeiro a ser elencado por Zulian (1988, p. 40) é a crise econômica das fazendas que levou a burguesia fazendeira a buscar empreendimentos na área urbana na cidade, onde estava concentrada a economia da erva-mate, em um momento em que o Paraná passava por um processo de urbanização, então “nesse contexto, a região de Ponta Grossa passou a configurar um centro de atração não só para aqueles advindos do meio rural, como para outros migrantes, nacionais e estrangeiros (IBID, p.42). A autora elenca ainda o incentivo à imigração para resolver a questão populacional na Província recém criada do Paraná e a ferrovia em Ponta Grossa como importante ponto de ligação urbano e rural, ambos fatores que contribuem para o processo de urbanização da cidade.

A urbanização requer um novo modo de ser do habitante da cidade, novas vestimentas, novos comportamentos, dentro da apreciação de uma cultura à europeia (IBID, p. 44) que fez parte da construção do ideário republicano nacional em que o Paraná estava inserido:

A modernização do Brasil, isto é, a adoção de instituições e do estilo de vida dos países mais avançados - e a França aparece nesse contexto como o modelo por excelência- é o grande objetivo da elite intelectual brasileira comandada pelos bacharéis. Modernizar o país é adotar o que há de mais novo no plano das idéias, das instituições políticas e culturais, das artes, para estabelecer aqui um estilo de vida equiparável ao da França. Assim é que o Brasil é levado ao mimetismo cultural, cujo exemplo mais notável é a reurbanização do centro do Rio de Janeiro: o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional, a Escola de Belas-Artes e a Praça Paris procuram dar à cidade um ar parisiense. (OLIVEIRA, 1985 apud. ZULIAN, 1988, p. 44).

Símbolo desse progresso e da modernidade ao longo de todo o século XX veio a ser os cinemas de Ponta Grossa, uma cidade com destaque em nível nacional nesse período. De acordo com Silva Júnior (2008, p. 40), a primeira exibição de cinema no Brasil se deu no Rio de Janeiro em 1896; no início do século XX, diversas cidades brasileiras contam com salas fixas de exibição de cinema, entre elas está Ponta Grossa com o cine Recreio em 1906.

A cidade contou com diversos cinemas, hoje pouco lembrados, e mesmo pouco conhecidos, mas que por um século tiveram importância fundamental como espaços culturais e de sociabilidade, o que torna o tema essencial para um aprofundamento na História local. Mas,

A maioria das salas de cinema não soube resistir às mudanças de hábito impostas inicialmente pela televisão e mais recentemente pelas novas tecnologias digitais. O fato de se localizarem em áreas valorizadas acabou acelerando sua destruição em favor da especulação imobiliária. No pós-guerra, o cinema começou a perder seu público, seduzido pelos pequenos aparelhos domésticos que pareciam indicar uma volta aos primórdios da diversão audiovisual: um número reduzido de espectadores em frente a uma tela de pequenas proporções. Nas décadas que se seguiram parecia que a diversão de massa mais popular do século estava fadada a acabar. Hoje voltamos às dimensões e às lotações das salas do início do século XX, com média de 200 lugares, mas agora localizadas dentro de shopping centers. Novos estilos de vida e novas tendências arquitetônicas, para uma arte que sabe se reinventar. (COSTA, 2013).

Como citado acima, os cinemas do século XIX e XX perderam espaço para outras construções ou outras instalações. No exemplo da Revista de História, que traz a realidade dos cinemas do Rio de Janeiro, parece apresentar os acontecimentos dos cinemas de Ponta Grossa. Cine Império foi demolido por estar em um local privilegiado, no centro, ainda sem construção nenhuma prevista no local. O antigo Cine Inajá hoje instala uma igreja em seu interior. As realidades destes cinemas desta época tiveram um mesmo rumo, de esquecimento por parte de sua população.

Metodologia

Em comemoração ao aniversário da cidade de Ponta Grossa, foi proposto pelo Professor Supervisor do PIBID que durante o mês de setembro fosse trabalhado aspectos da história regional, com ênfase na cultura.

A partir disso, trabalhamos a tem ética junto aos alunos em três momentos: partimos do entendimento do “ser civilizado” no século XXI, onde refletimos a origem da distinção dos modos entre os moradores na área urbana e da área rural, começando assim a discussão a respeito da urbanização da cidade de Ponta Grossa, a partir da crônica “Ponta Grossa de Hoje” escrita por Raul Gomes:

[...] Pelas ruas, movimenta-se gente em grande porção. Às lojas entram e saem cavalheiros e senhoras, azafamados e prestos. Carros, carroças e carrinhos cruzam-se, aqueles conduzindo passageiros, essas cargas e estes pequenos volumes. Nas grandes casas commerciaes o trabalho é enorme porque dellas se abastece todo o interior do Estado.

O movimento urbano ultrapassa o tamanho da cidade. Ve-se gente por toda a parte. À noite o povo flana nas ruas, penetra as lojas, enche os tres cinemas, frequenta os clubs.

Ponta Grossa conta 3.800 casas, sendo quasi todas de tijollos e de feitura solida e resistente. A população da cidade é calculada em 15.200 almas e a do municipio em 20 mil espalhadas por uma extensão aproximada de 36 leguas quadradas.

Um dos segredos do progresso local, que transformou o burgo apagado de ha dez annos atraz na “urbs” agitada e triumphal de hoje foi, indubitavelmente, a vontade energica e indomavel do povo pontagrossense. Essa vontade poderosa é que vai fazendo surgirem os melhoramentos que outhorgarão à princesa dos campos o titulo incontestavel de cidade ideal. (GOMES, 1912)

Na sequência, foi abordado o tema central da atividade, a cidade numa perspectiva cultural; com ênfase nas bandas, clubes e cinemas do período. Esse último aspecto teve grande destaque na cidade, de maneira que ainda hoje pode ser percebido na fachada imponentes dos prédios onde se situam ou eram situados.

Em outro momento foi elaborado um material impresso, ou seja, um caderno didático com explicações e propostas de atividades sobre os cinemas de Ponta Grossa e sua importância para o “progresso” da cidade, a realização das atividades foram feitas em sala de aula para posteriormente ser realizada uma saída de campo para a contemplação dos locais que foram ou ainda são os cenários dos cinemas Império, Ópera e Renascença/ Inajá.

Os resultados puderam ser percebidos no retorno da visita a partir da produção de texto elaborada pelos alunos, a partir da pergunta: “Como a presença e a ausência do cinema demonstram a noção de progresso e modernização na cidade de Ponta Grossa?”. De forma geral, os textos demonstram que o objetivo de trabalhar a partir dos cinemas, nossa história regional e os acontecimentos neste momento do país; a partir da análise do desenvolvimento até o fechamento destes e verificando a necessidade tanto de seu início, ou seja, os motivos que foram levados

a construir tais prédios dos cinemas, até a necessidade dos fechamentos dos mesmos, dando espaços para outras instalações ou construções, foi alcançado; e também que esse não era um assunto conhecido anteriormente pelos alunos, de forma que esse projeto contribui para o conhecimento e valorização da história local.

Considerações finais

Ao longo do século XX, o cinema em Ponta Grossa sempre foi sinal do progresso e modernização na cidade, seja quando da sua criação ou do seu fechamento, e desta forma ajuda o pesquisador da História local a compreender não somente o contexto histórico, mas quando enxergamos o cinema como espaço cultural e de sociabilidade, percebemos os cidadãos que construíram essa cidade.

Trabalhando com o tema de cinemas na cidade, pode-se verificar a importância do mesmo dentro da sociedade, pois servia como espaço de socialização e encontros. Durante os séculos XIX e XX, é possível notar que o cinema está presente em grande parte do país, com isso, não é só em Ponta Grossa que ocorre este desenvolvimento. Sendo assim, trabalhar a história do cinema local, não é somente analisar e compreender o contexto regional, mas o contexto nacional, tendo em vista a grande presença dos cinemas no Brasil.

Várias são as possibilidades de trabalhar o contexto histórico de determinada época. Com isso, o objetivo principal do projeto é trabalhar a partir dos cinemas, compreendendo nossa história regional, os acontecimentos neste momento do país. Analisando o desenvolvimento até o fechamento destes. Verificando a necessidade tanto de seu início, ou seja, os motivos que foram levados a construir tais prédios dos cinemas, até a necessidade dos fechamentos dos mesmos, dando espaços para outras instalações ou construções.

Referências

GOMES, Raul. Jornal “O Progresso” nº. 588 de 20 de julho de 1912.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. **Religião e dominação de classe**: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

PERRINCHELLI, Alessandra. **Nuances do Jornalismo Cultural em Ponta Grossa** - uma análise a partir do Diário dos Campos. Ponta Grossa: UEPG, (Trabalho de Conclusão de Curso), 1997.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

SILVA JUNIOR, Nelson. **O Fechamento dos Cinemas em Ponta Grossa**: particularidades de um processo histórico-cultural. 2008, 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

ZULIAN, Rosângela Wosiack. **A Victoriosa Rainha dos Campos**: Ponta Grossa na Conjuntura Republicana. Revista de História Regional, vol. 3, n.2, Inverno 1998. Departamento de História UEPG, pg. 37-76. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/rhr/article/view/2060>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

COSTA, Renato Gama Rosa. **Arquitetura da tela Grande**. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/arquitetura-da-tela-grande>. Acesso em: 2 jan. 2017.

UM LEVANTAMENTO SOBRE A HISTÓRIA DA GUERRILHA DO VALE DO RIBEIRA A PARTIR DE FONTES DOCUMENTAIS: JORNAIS E PESQUISAS ACADÊMICAS

*Amanda Pfitzner Cabral - UFPR¹
amandapfite@gmail.com*

*Gabriela Sonda Vieira - UFPR¹²⁹
sonda.gbrl@gmail.com*

*Ana Claudia Urban¹³⁰
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: A disputa da memória histórica nos coloca em uma posição de esquecimento em relação a determinados temas, principalmente quando inserido na ideia de “história difícil” (SCHMIDT, 2015). O treinamento de guerrilha no Vale do Ribeira e a operação realizada pelas Forças Armadas Brasileiras durante a Ditadura Militar, em 1970, na busca e prisão dos militantes da organização política Vanguarda Popular Revolucionária, certamente se insere nesse contexto em que se é necessário demandar sua lembrança e entendimento, caso contrário, se apagará por completo da lembrança nacional. A pesquisa se encaixa na busca por um levantamento histórico e bibliográfico de teses, dissertações e artigos em relação ao conflito dado entre as Forças Armadas e a guerrilha, durante a Operação Registro.

Palavras-chave: Conflitos sociais. Vale do Ribeira. Ditadura Militar. Fontes documentais. Educação Histórica.

Introdução

A pesquisa de Iniciação Científica produzida que se materializa neste artigo se insere dentro do projeto “Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha no Vale do Ribeira”, produzido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH - UFPR). Assim, seu objetivo principal se encontra em contribuir para o mesmo. A partir do levantamento histórico de notícias de jornais em circulação na época da Ditadura Civil-Militar - mais precisamente de 1970 a 1979 -, bem como levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses que desenvolvem pesquisas sobre o tema, buscamos não deixar a guerrilha do Vale do Ribeira cair no esquecimento social.

¹²⁹ Bolsistas de Iniciação Científica pela Capes do projeto Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha no Vale do Ribeira, do edital Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais.

¹³⁰ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História. Orientadora da pesquisa.

Ao tratar sobre a Guerrilha do Vale do Ribeira e a Operação Registro em nossa pesquisa, é de extrema importância realizar uma contextualização histórica que permita a compreensão dos processos pelos quais a humanidade estava passando durante este período. Mundialmente, a polarização ideológica entre grandes potências econômicas fez surgir o que os historiadores denominam de Guerra Fria (1947-1991): de um lado o capitalismo estadunidense; de outro, o socialismo soviético. O alinhamento político entre as potências e demais países, principalmente no que tange a América Latina, é de fundamental importância para compreendermos as mudanças ocorridas ao longo da história dos Estados resididos no Cone Sul e os processos ditatoriais pelos quais passaram, como é o caso do Brasil.

Entre 1964 e 1985, no auge da Guerra Fria, o Brasil vivenciou o autoritarismo da Ditadura Militar, período que resume-se à tomada do poder pelas Forças Armadas, a qual exerceu repressão e controle econômico, político e social da sociedade brasileira com apoio de setores da elite. Embora tenha sido denunciado diversas vezes pelas forças políticas de esquerda, o Golpe de 64 e a ascensão do poder militar conduziu diversos partidos e organizações políticas à dissolução ou à ilegalidade, atuando de forma clandestina através de estratégias e táticas diferentes, como foi o caso da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) no início da década de 1970. Comandada pelo Capitão Carlos Lamarca, a organização tinha como princípio a luta armada com base na tática de guerrilha, a fim de destituir o regime militar. Suas ações iam desde pequenos assaltos a caminhões e estabelecimentos, a fim de obter mantimentos e medicamentos, até grandes assaltos à bancos para a obtenção de dinheiro para financiar a compra de armamento e munição e, em casos mais extremos, até sequestros de figuras diplomáticas importantes para o regime, a fim de negociar com os militares a libertação de presos políticos.

Em janeiro de 1970, cerca de 19 militantes deslocaram-se para a região do Vale do Ribeira, localizada na divisa entre os estados de São Paulo e Paraná, de área permeada pela densa Mata Atlântica e de acesso dificultoso, instalando um centro de treinamento guerrilheiro local. Em abril, após a prisão de um dos dirigentes da organização, Shizuo Osawa, em fevereiro, e outros dois militantes, submetidos à interrogatório, o Exército iniciou uma varredura pela região, nomeada “Operação Registro”, com o intuito de prender os “terroristas” que ameaçavam a ordem nacional, processo que perdurou até o mês de maio. Cerca de quase três mil

homens de diversas divisões das Forças Armadas no geral foram convocados para a operação.

Na Operação Registro, foram também enviados aviões e helicópteros armados para sobrevoar a região, que era de difícil acesso e desconhecida pelos militares. Há indícios da utilização de *napalm*¹³¹ durante os bombardeios aéreos, como apresenta uma manchete no Jornal do Brasil.¹³² Nesse período, os militares controlaram toda a região bloqueando estradas e pequenas cidades no perímetro, impondo toques de recolher. Vários militantes foram presos durante a operação, como Darcy Rodrigues, José Lavecchia, Edmauro Gopfert e o sargento Nóbrega. Alguns conseguiram escapar, como foi o caso de Lamarca, que ficou foragido por mais um ano; outros 5 militantes sequestraram um caminhão do Exército e seguiram rumo à São Paulo. Ao entrarem em confronto com as forças opositoras, mataram o tenente Alberto Mendes Júnior, episódio notório da Operação Registro, sendo demasiadamente abordado pelos jornais na época, como será abordado adiante.

É a partir desse contexto histórico nacional que nossa pesquisa se desenvolve. A Guerrilha do Vale do Ribeira ainda é pouco conhecida. No campo historiográfico as lacunas sobre o episódio são causadas pelo difícil acesso e até mesmo falta de fontes, consequentemente prejudicando a memória acerca do ocorrido e fazendo com que a guerrilha caia no esquecimento.

O ensino de temas controversos e a importância da Educação Histórica para as disputas de memória

No campo da educação a problemática é outra - porém não dissociada: como estamos ensinando História? Como ensinar um tema controverso como a Ditadura Militar? Quais os desafios da educação histórica no Brasil? Qual a importância disso para o avanço do processo de consciência histórica?

Sabe-se que o ensino da história no Brasil ainda é marcado pela fixação temporal de eventos que causaram mudanças históricas através de uma narrativa

¹³¹ Agente químico incendiário desenvolvido em 1942 por uma equipe de químicos da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. É uma espécie de gasolina gelificada de uso militar, utilizada durante os eventos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e posteriormente na Guerra da Coreia (1950-1953) e Guerra do Vietnã (1955-1975). No Brasil, o napalm também foi utilizado no conflito entre as Forças Armadas e os guerrilheiros do Araguaia no início da década de 1970. Disponível em: <<http://www.cavok.com.br/blog/guerra-do-vietna-fogo-liquido-como-napalm-foi-usado-na-guerra-do-vietna/>>

¹³² “FAB bombardeia a floresta onde guerrilha se esconde” (28/04/1970). Disponível em <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pagfis=7177>

quadripartite que divide a história da humanidade em quatro períodos: Antiguidade Clássica, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade. Nacionalmente essa divisão se dá através dos períodos Colonial (1500-1822), Imperial (1822-1889) e Republicano (1889-presente), o último dividido entre República Velha, Era Vargas, República Democrática, Ditadura Militar e Nova República, cada qual com seu “marco histórico”, sejam eventos ou figuras históricas difundidas hegemonicamente, uma história com finalidade cívica (FALAIZE, 2014).

Schmidt (2015), através do conceito de “burdening history” ou “história difícil”, de Bodo Von Borries (2011), traz um panorama sobre os desafios da educação histórica e a preocupação com o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens e como tais marcadores temporais podem provocar uma paralisia em sua consciência histórica, a qual faz parte do processo de compreender-se enquanto um agente ativo da produção histórica da humanidade. Entender a história enquanto algo além do envolvimento humano, como ações de pessoas individuais ou sequer de entidades, como “guerras” ou “revoluções”, traz um não reconhecimento de si pelos processos que humanidade passou. A autora explicita que, segundo Rüsen, há uma “necessidade em criar um novo conceito intercultural da didática de história, que não poderia deixar de levar em conta, questões relacionadas à inclusão temáticas difíceis e controversas no ensino da história para crianças e jovens brasileiros” (SCHMIDT, 2015, p. 14-15).

A importância da educação histórica também relaciona-se com os processos de esquecimento pelos quais passam os eventos que permeiam o campo da história difícil. “Os traumatismos da história nacional se inserem em eventos angustiantes. Eventos com sofrimento individual, familiar e coletivo em sentido amplo.” (FALAIZE, 2014, p. 230). Junto aos traumas encontram-se as disputas de memória que permeiam nossa problemática. Os traumas funcionam de uma forma ambígua: junto ao sofrimento, tais eventos podem cair no esquecimento histórico, ao passo que também podem justificar a rememoração constante de tais eventos, disputando a memória histórica.

Esse é o caso da nossa pesquisa: embora existam diversas produções acerca de eventos específicos que ocorreram durante o regime militar, ainda nos deparamos com limitações, principalmente no que concerne às fontes, o principal material de base das pesquisas científicas. Não ter acesso à fontes, seja por indivíduos, órgãos públicos ou privados, ou até mesmo destruí-las intencionalmente,

coloca tal fato a ser estudado no campo do esquecimento, dificultando a investigação, o que também representa uma disputa de memória que pende para o silenciamento. A guerrilha do Vale do Ribeira passa por esse processo e nosso trabalho é realizar o oposto: tentar ao máximo evidenciar o que foi a guerrilha, onde, como e quando ocorreu; quais as consequências que ela gerou; quem foram os atores e de qual(is) lado(s) estavam e sobretudo o porquê, entendendo a importância que o tema tem para o avanço da consciência histórica nos jovens e para o desenvolvimento da educação histórica no Brasil.

O levantamento produzido pela pesquisa

Até o presente momento, fontes históricas foram encontrados em quatro jornais que circulavam na época do recorte temporal desejado: Jornal do Brasil (1970-1979), Correio da Manhã (1970-1971), Tribuna da Imprensa (1970 - 1979) e Folha de São Paulo (1970). Todos possuíam sua distribuição a partir da circulação nacional e os três primeiros podem ser acessados pelo site da Hemeroteca Digital Brasileira¹³³, da Fundação Biblioteca Nacional, enquanto o último se encontra no acervo¹³⁴ histórico do próprio jornal.

Em um primeiro momento, a pesquisa se deu a partir da busca de exemplares que poderiam ser acessados de forma virtual. Em seguida, o esforço se deu pela procura de jornais físicos na Biblioteca Pública do Paraná, porém não foi obtido sucesso. Nota-se, de imediato, a pouca quantidade de jornais encontrados, frente à vastidão das publicações em mesmo formato do período. Apesar disso, dentro dos poucos exemplares encontrados que reportaram o conflito, foi possível obter o total de 133 matérias sobre os acontecimentos de 1970.

No Correio da Manhã, o período em que aparecem as notícias vão de 1970 à 1971, totalizando 30 notícias, das quais 12 são de quando o Exército ainda estava em ação contra os guerrilheiros. A Tribuna da Imprensa possui 18 notícias, de 1970 à 1979, sendo 5 durante a Operação Registro. Já o Jornal do Brasil totalizou 70 notícias, de 1970 à 1979, sendo 17 delas sobre a movimentação do Exército em busca dos guerrilheiros no primeiro semestre de 1970. No jornal Folha de S. Paulo, foram localizadas 15 notícias, todas de 1970.

¹³³ Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>

¹³⁴ Acervo Folha de São Paulo. Disponível em <<https://acervo.folha.com.br/index.do>>

Estas noticiavam as ações da Operação Registro no dia-a-dia, trazendo informações dos acontecimentos aos leitores e suas atualizações, mas muita delas eram datadas em período posterior. As últimas se categoriza em dois tipos: as que mostravam arrependimento dos militantes que haviam sido presos e a divulgação do assassinato do Tenente Alberto Mendes Júnior, 2º tenente da Polícia Militar. Ambos não deixam de mostrar, de certa forma, a posição da mídia dentro de uma sociedade de alto controle social.

Os arrependimentos de militantes da Vanguarda Popular Revolucionária são as próximas notícias na cronologia, logo após o fim da Operação Registro. Dois casos se encontram nesse mesmo processo. Apesar da especificidade de cada um dos casos, podemos apreender dessas matérias algumas questões implicadas pelo contexto político e social. São construídas duras críticas às organizações da esquerda, em especial às praticantes da luta armada, propagandeando a violência. Se desenvolve um apelo para que o público, não se envolvam com a esquerda, pintando-a como doutrinadora capaz de cooptar e iludir boas pessoas.

Em contrapartida, se constrói uma defesa do Estado em seu tratamento com os presos, negando possíveis torturas e práticas violentas, bem como uma instituição disposta a produzir uma ressocialização de jovens que até então haviam sido tragados - à força da doutrinação - pela VPR. O maniqueísmo das publicações parece ter um papel fundamental na construção de uma imagem da guerrilha do Vale do Ribeira e do próprio aparato estatal, constituindo o mal e o bem, respectivamente, ao tentar apagar a truculência exercida pelo Estado tanto em relação à esses militantes e à guerrilha, quanto à diversas outras pelo país durante a Ditadura Militar.

Quanto à morte do Tenente Alberto Mendes Júnior, é possível extrair algumas informações além das claramente expostas nos jornais. Aprisionado e assassinado pela guerrilha, foi homenageado em seu sepultamento, missas e manchetes como herói¹³⁵. O tratamento dado à esse evento pelos jornais é significativamente maior do que a divulgação da própria Operação Registro - trazendo, novamente, pesos bastante distintos ao que concerne a violência estatal e à violência guerrilheira.

¹³⁵ Tenente é sepultado como herói (12/09/1970). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/16041>

Já o levantamento de trabalhos científicos realizados sobre o mesmo tema se deu através das pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES/MEC¹³⁶, no acervo de periódicos da Scielo, no Catálogos de Teses & Dissertações da CAPES¹³⁷ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³⁸. Foram levantados o total de 19 pesquisas científicas que - ao menos - citam a guerrilha do Vale do Ribeira que podem ser encontrados ao final deste artigo, no Anexo A. Sendo dez artigos acadêmicos, oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Em que pese o aprofundamento em relação especificamente a guerrilha do Vale do Ribeira, no entanto, ainda se deixa ainda mais a desejar: em grande parte desses artigos, dissertações e teses, a guerrilha do Vale do Ribeira é pouco debatida, sendo apenas citada, em contraposição aos poucos trabalhos que aprofundam sobre a temática.

Conclusão

À luz das notícias encontradas, é perceptível as variedades de escolhas midiáticas ao se publicar o mesmo assunto. Nas matérias encontradas na Folha de S. Paulo, por exemplo, é possível observar a violência do aparato estatal de forma mais camuflada, sem um grande detalhamento dos eventos, enquanto o Jornal do Brasil traz uma exposição mais aberta, deixando público, inclusive, o uso do Napalm.

A falta de informação sobre o tema no cotidiano das pessoas, intencional ou não, desenvolve uma tênue confusão popular sobre o acontecimento ou não dessas violências. Por isso, detalhes como esse em fontes históricas levantam uma série de perguntas em relação ao presente momento: a população brasileira tem conhecimento sobre o uso desse tipo de bomba dentro do território nacional? Possui conhecimento das violências cometidas na Ditadura Militar como um todo? Por que não? Como, a partir do processo de educação, produzir a apropriação do povo de sua própria história?

¹³⁶ Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

¹³⁷ Catálogo de teses da Capes. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

¹³⁸ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

No entanto, esse processo possuiu diversas limitações. Os jornais aqui apresentados foram os únicos de acesso gratuito¹³⁹ e virtual que continham tiragens a partir de 1970, mesmo com a imensa quantidade de publicações e distribuições que aconteciam na época. A busca - sem resultados - de publicações disponíveis Biblioteca Pública do Paraná (Curitiba - PR), também converge para a análise da dificuldade que é colocada na procura por alguns tipos de fontes que podem nos contar um pouco mais sobre os acontecimentos da época.

Essas dificuldades também se refletem no levantamento bibliográfico produzido pela pesquisa. A quantidade de trabalhos científicos que se desenvolvem a partir da guerrilha do Vale do Ribeira é pequena e mesmo entre esses se apresenta mais uma limitação: são poucos os que de fato desenvolvem uma pesquisa sobre a guerrilha e sua história. Em sua maioria, esta e a própria VPR são apenas citados, às vezes como parte da história de Lamarca e outras como parte do contingente de luta armada da época.

Ainda assim, com todas essas limitações, foi possível construir um acervo, ainda que pequeno, sobre essa guerrilha ainda esquecida na Academia. A busca por fontes históricas em jornais e bibliografia já desenvolvida sobre o tema revelou importantes questões a serem levantadas e posteriormente debatidas no decorrer da pesquisa, ainda não concluída, e mais: para além dela e da própria Universidade. Esse período foi marcado por grande repressão e violência, e é necessário desenvolver cada vez mais a maneira como é ensinado, de forma a permitir a reconstrução dessa memória. Não apenas para guardá-la, mas garantir sua apropriação crítica e ressignificação na sociedade atual.

Referências

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho, p.239-261, 2001. Universidade de Minho.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França?. **Revista Tempo e Argumento**, [s.l.], v. 06, n. 11, p.224-253, 30 abr. 2014. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014224>

¹³⁹ Atualmente, o acesso ao acervo da Folha de S. Paulo é possível apenas para assinantes. A pesquisa em seu acervo se deu, no entanto, quando ainda possuía acesso público, em novembro de 2017.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun. 2011 - ISSN: 1676-2584

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: **Educação histórica: teoria e pesquisa**. (ORG.) CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ijuí : Ed. Unijuí, 2011. 352 p.

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

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e a consciência histórica**. Organizado e traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W&A, 2016.

(ORG.), Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná – Lapeduh/ Ufpr. **O Vale do Ribeira e suas histórias de esperanças**. Curitiba: Lapeduh, 2018. Disponível em: <https://indigenasquilombolasenapalm.files.wordpress.com/2019/01/vale_do_ribeira.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018

Jornais:

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 1970-1971. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/correio-manha/089842>> Acesso em: 21 out. 2018

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 1970. Disponível em: <<https://acervo.folha.com.br/index.do>>. Acesso em: 21 out. 2018

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/6945>. Acesso em: 21 out. 2018.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/154083_03/1189>. Acesso em 21 out. 2018.

Anexo A - Levantamento de pesquisas científicas

Artigos científicos

GASPAROTTO, Alessandra. "Viver ou morrer na guerrilha": Reflexões sobre o testemunho de um militante da resistência armada contra a ditadura que participou dos processos de retratação pública. Brasil - 1970 - 1975. **Xxiv Simpósio Nacional de História**, São Leopoldo, p.1-8, 2007.

GASPAROTTO, Alessandra. Fontes Sobre as Organizações de Resistência à Ditadura Civil-Militar no Brasil: Caracterização e Possibilidades de Investigação. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p.167-182, jan-jun 2014.

GENTILLI, Victor. O jornalismo brasileiro do AI-5 à distensão: "milagre econômico", repressão e censura. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Santa Catarina, v. 1, n. 2, p.87-99, 2º semestre, 2004.

HUR, Domenico Uhng. Memória e esquecimento: pacto degenerativo e contrato narcísico guerrilheiro. **Psicologia Política**, v. 14, n. 31, p.481-498, dez. 2014.

HUR, Domenico Uhng. Memórias da guerrilha: construção e transformação. **Psicologia & Sociedade**, Goiânia, v. 25, n. 2, p.311-320.

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. Notas sobre o conceito de Guerra Revolucionária e sua expressão legal. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 80, p.210-217, 1985.

MARTINS, Fabio do Espírito Santo. As Sociedades Indígenas e a Comissão Nacional da Verdade. **Revista Eletrônica da Fundação Araporã**, São Paulo, v. 2, nº 1, p.18-26, nov-dez 2014.

MARTINS, Fábio do Espírito Santo. A Justiça Distributiva como Práxis da Comissão Nacional da Verdade: Uma Possibilidade de Reparação às Sociedades Indígenas no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, n. 5, p.4-28, jan-jun 2015.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Carlos Lamarca no imaginário político brasileiro: o papel da Imprensa na construção da imagem do "Capitão Guerrilheiro". **Revista Ágora**, Vitória, n. 7, p.1-28, 2008.

ROLLEMBERG, Denise. "Carlos Marighella e Carlos Lamarca: memórias de dois revolucionários". FERREIRA, Jorge; AARÃO REIS, Daniel (orgs.). **As esquerdas no Brasil. Revolução e democracia**. Vol. 3. 1964... Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

Dissertações

CRUZ, Fábio Lucas da. **Brasileiros no exílio: Argel como local estratégico para a militância política (1965 - 1979)**. 2016. 263 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FULANETI, Oriana de Nadai. **Utopias em rotação: análise do discurso da esquerda armada brasileira**. 2010. 352 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GASPAROTTO, Alessandra. **"O Terror Renegado": Uma reflexão sobre os episódios de retratação pública protagonizados por integrantes de organizações de combate à ditadura civil-militar (1970-1975)**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MACIEL, Wilma Antunes. **Repressão judicial no Brasil: o capitão Carlos Lamarca e a VPR na justiça militar (1969-1971)**. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Carlos Lamarca: o militar guerrilheiro (1969 - 1971)**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PAMPLONA, Mariana. **Clandestina, a vida de Iara Lavelberg em dois roteiros**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SÁ, Israel de. **Da repressão à abertura política: processos de espetacularização do discurso político**. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, Fabricio Trevisan Florentino da. **História e guerrilha: entre a tradição rural e a prática urbana. O Brasil das décadas de 60 e 70 do século XX**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

Teses

ANGELO, Vitor Amorim. **Ditadura militar, esquerda armada e memória social no Brasil**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

