



REDUH

Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 17

jul - dez de 2018

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n.17 (Jul./Dez. - 2018). Curitiba: LAPEDUH, 2018.

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

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

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora: Graciela Inês Bolzón de Muniz

Setor de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora: Prof.^a Dr.^a Odisséa Boaventura de Oliveira

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

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

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

Conselho Editorial:

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Geysa Dongley Germinari – UNICENTRO
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
João Luis da Silva Bertolini – LAPEDUH/UFPR
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Abud – USP
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – LAPEDUH/UFPR
Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR
Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
Juliane Nascimento das Neves – LAPEDUH/UFPR
Juliano Mainardes Waiga – LAPEDUH/UFPR
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH/UFPR
Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR
Solange Maria do Nascimento – SEED/LAPEDUH/UFPR

EDITORA: LAPEDUH

Endereço: Campus Rebouças – UFPR. Rua Rockefeller, 57 – Anexo A do Edifício Teixeira Soares – 2º andar, sala 32. Rebouças, Curitiba - Paraná. CEP 80.060-150

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Email: inscricoeslapeduh@gmail.com

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

Editoração Eletrônica: Geraldo Becker

Capa: Deyvid Fernando dos Reis

Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

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

EDITORIAL

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

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

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

Que a leitura inspire a todos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, dezembro de 2018.

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
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.....	11
MASSA CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ALIADA A UM SISTEMA DE RPG André Victor Falcade Pereira.....	22
TEMAS CONTROVERSOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA Camila Chueire Caldas; Ana Claudia Urban.....	35
A FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA POR MEIO DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA Fabio Ferreira; Maria Auxiliadora M. S. Schmidt.....	45
ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA Lilian Costa Castex.....	57
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS: LITERATURA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA Solange Maria do Nascimento; Maria Auxiliadora Schmidt.....	71
ARTIGO DE DEMANDA CONTÍNUA	
CUSCO, ATRAÇÕES E TRADIÇÕES DA CULTURA INCA Marcia Moreira.....	81
RESENHA	
SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; URBAN, Ana Claudia. O que é Educação Histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2018. Nikita Mary Sukow; Ana Claudia Urban.....	86

APRESENTAÇÃO

Em seu 17º número a Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta seis artigos, um relato de experiência, seção demanda continua, e uma resenha todos são textos produzidos a partir de investigações de pesquisadores e professores da Educação Básica que estabelecem diálogo com as atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná.

Cumprindo a finalidade para a qual foi criada, a REDUH apresenta-se como um espaço de difusão dos trabalhos realizados por professores pesquisadores no âmbito da Didática da História, cujo foco principal tem sido as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Sendo assim, a maioria dos artigos propostos nesse dossiê, estão pautados no trabalho sobre e na aprendizagem histórica.

O primeiro artigo deste número é 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. As autoras discutem, a partir de fontes de jornais, teses e dissertações, um episódio da história difícil brasileira, a Guerrilha do Vale do Ribeira, tendo como objetivo principal manter vivo esse fato que vem sendo apagado da memória nacional.

Em seguida temos o artigo sob o título Massa Crítica: uma análise das potencialidades de uma Educação Histórica aliada a um sistema de RPG de André Victor Falcade Pereira o autor apresenta as possibilidades e potencialidades do jogo RPG Massa Crítica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de regimes autoritários a partir do conhecimento prévio dos estudantes e da Literacia Histórica como defendida por Peter Lee.

O terceiro artigo foi produzido por Camila Chueire Caldas e Ana Claudia Urban com o título Temas Controversos na História do Brasil: As religiões de matriz africana as autoras conduzem a reflexão sobre o novo Humanismo rüseneano a partir da percepção das religiões de matriz africana que se constituem como um importante aspecto da cultura histórica e que deve obrigatoriamente ser tratada no espaço escolar, tendo como um dos objetivos formar identidades que, na vida prática sejam plurais, respeitadas, tolerantes, dialógicas e inclusivas.

O mestrando Fabio Ferreira e sua orientadora Maria Auxiliadora M. S. Schmidt discutem a questão da mobilização da consciência histórica a partir da imagem fonte fotográfica no artigo A Fotografia na Aprendizagem Histórica: possibilidades de mobilização da Consciência Histórica por meio da linguagem fotográfica esta reflexão parte de um estudo exploratório aplicado em 2018.

O quinto artigo Ensino de História: pesquisas e experiências na escola básica de autoria de Lilian Costa Castex. A professora doutora apresenta experiências de professores que atuam na educação básica da Rede Municipal de Curitiba e que são também pesquisadores em ensino História no ensino fundamental demonstra ainda como encaminham o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar a partir da aula oficina de Barca e a Aula Histórica de Schmidt.

O sexto artigo desse número da revista é Consciência Histórica e as demandas sociais contemporâneas: Literatura e Educação Histórica de Solange Maria do Nascimento e Maria Auxiliadora Schmidt o texto é o resultado de um estudo exploratório aplicado em jovens do Ensino Médio com objetivo de perceber como a leitura de textos literários mobiliza o processo de aprendizagem de História.

Cusco, atrações e tradições da cultura inca é o relato de experiência compõem a seção demanda contínua e foi produzido pela professora Marcia Moreira que realizou um curso em Lima no Peru sobre a cultura Inca e a partir do uso de fontes tratou do conteúdo com estudantes dos sétimos anos de uma escola pública em Curitiba, os resultados foram muito interessantes e, de acordo, com a professora auxiliaram no processo de aprendizagem.

Para encerrar temos a resenha da obra organizada pelas professoras Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt e Ana Claudia Urban O que é Educação História, produzida por Nikita Mary Sukow e Ana Claudia Urban a obra composta por seis capítulos e uma apresentação que defende a perspectiva de investigação em Educação Histórica, a obra como um todo discute pesquisas e processos relacionados ao aprendizado de história de diferentes sujeitos.

Boa Leitura!

Solange Maria do Nascimento

Dezembro de 2018

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 - UFPR²
sonda.gbrl@gmail.com*

*Ana Cláudia Urban³
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,

¹ Bolsista 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.

² Bolsista 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.

³ 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.

dissertações e teses que desenvolvem pesquisas sobre o tema, buscamos não deixar a guerrilha do Vale do Ribeira cair no esquecimento social.

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*⁴ durante os bombardeios aéreos, como apresenta uma manchete no Jornal do Brasil.⁵ 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?

⁴ 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/>>

⁵ “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>

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 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 às 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 Brasileira⁶, da Fundação Biblioteca Nacional, enquanto o último se encontra no acervo⁷ 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

⁶ Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>

⁷ Acervo Folha de São Paulo. Disponível em <<https://acervo.folha.com.br/index.do>>

busca dos guerrilheiros no primeiro semestre de 1970. No jornal Folha de S. Paulo, foram localizadas 15 notícias, todas de 1970.

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 herói⁸. 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.

⁸ 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/MEC⁹, no acervo de periódicos da Scielo, no Catálogos de Teses & Dissertações da CAPES¹⁰ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹. 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?

⁹ Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

¹⁰ Catálogo de teses da Capes. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

¹¹ 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 gratuito¹² 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>

¹² 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.

MASSA CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ALIADA A UM SISTEMA DE RPG

*André Victor Falcade Pereira - UFPR¹³
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

¹³ 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.

TEMAS CONTROVERSOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

*Camila Chueire Caldas – Universidade Federal do Paraná¹⁴
camilachueire@gmail.com*

*Ana Claudia Urban – Universidade Federal do Paraná¹⁵
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

¹⁴ 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.

¹⁵ 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)¹⁶.

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

¹⁶ 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, n° 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.

coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2011, p.37).

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 neopentecostais¹⁷.

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

¹⁷ Sobre a questão da intolerância religiosa hoje no Brasil e os ataques das igrejas neopentecostais as religiões de matriz africana ver: SILVA, Wagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

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.

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 histórias 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.

A FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA POR MEIO DA LINGUAGEM FOTOGRAFICA

*Fabio Ferreira – SEED-PR¹⁸
fabio_historia@yahoo.com.br*

*Maria Auxiliadora M. S. Schmidt – UFPR¹⁹
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 Ribeira²⁰, esta investigação subsidia minha pesquisa em desenvolvimento pelo programa de mestrado do PPGE/UFPR.²¹

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

¹⁸ 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.

¹⁹ 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).

²⁰ Projeto vencedor do edital MEMÓRIAS BRASILEIRAS: CONFLITOS SOCIAIS (EDITAL N° 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.

²¹ A FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES POR MEIO DA LINGUAGEM FOTOGRAFICA (título provisório). Orientadora: Prof. Dr. Maria Auxiliadora M. S. Schmidt.

experiências e práticas sociais, essa ampliação se dá pela via da mediação 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 a 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 fotografias²². 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

²² 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.

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. 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 experiência²³.

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 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 Registro²⁴, bem como a disputa pela memória da passagem de Lamarca pela região, percebemos que as referências as fotos, além de poucas, ficaram

²³ 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.

²⁴ 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.

limitadas a descrição das imagens e/ou reprodução da contextualização das imagens feita pelo professor. Destacamos a consideração da estudante Maria²⁵, 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 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

²⁵ Por uma questão ética todos os nomes dos estudantes foram preservados e aqui colocamos nomes fictícios.

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 ações” (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.

ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA

*Lilian Costa Castex - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba²⁶
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).²⁷

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 Curitiba²⁸.

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

²⁶ 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).

²⁷ Relata parte de estudo que integra a tese Ensino de História: a perspectiva da educação Histórica nas licenciaturas.

²⁸ 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 manuais 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.²⁹ 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 Histórica 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

²⁹ Aula Oficina - ver BARCA, 2004, p.131-144.

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).

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 RME³⁰. 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 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:

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

³⁰ RME Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

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.

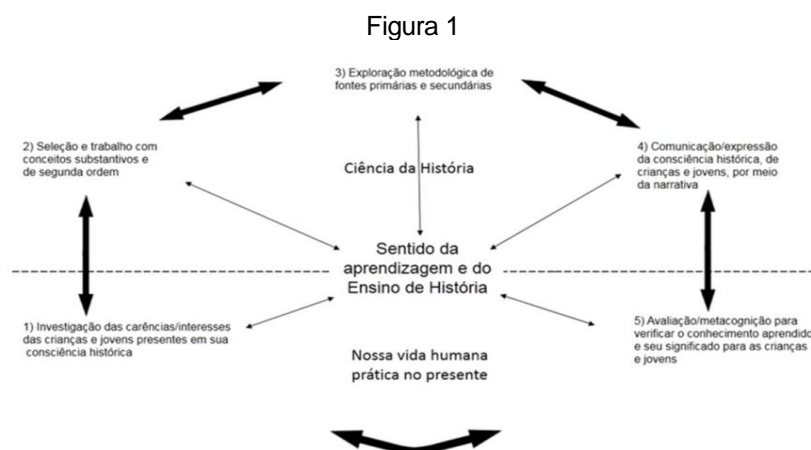


Figura 1 – Esquema da matriz da aula histórica. FONTE: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001, p. 35). Adaptado por SCHMIDT, M. A., 2015, p.07.

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.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS: LITERATURA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

*Solange Maria do Nascimento – UFPR³¹
Soln1000@yahoo.com.br*

*Maria Auxiliadora Schmidt – UFPR³²
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 momento³³.

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

³¹ 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.

³² 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.

³³ 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

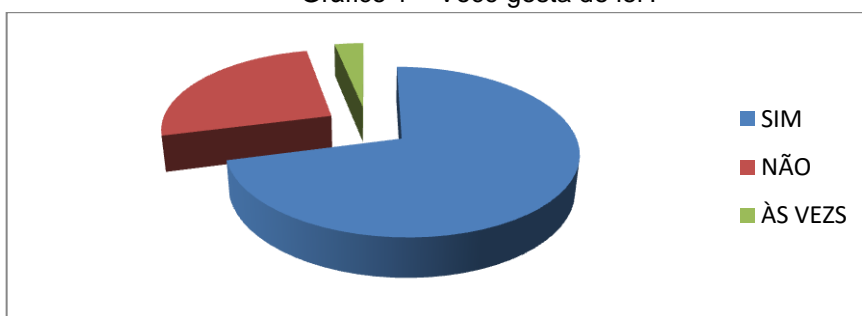
estudante experiências que possibilitem a percepção de fatos históricos e a perspectivação de futuro?”

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, reais³⁴.

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 formadora³⁵. 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

³⁴ 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.

³⁵ 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

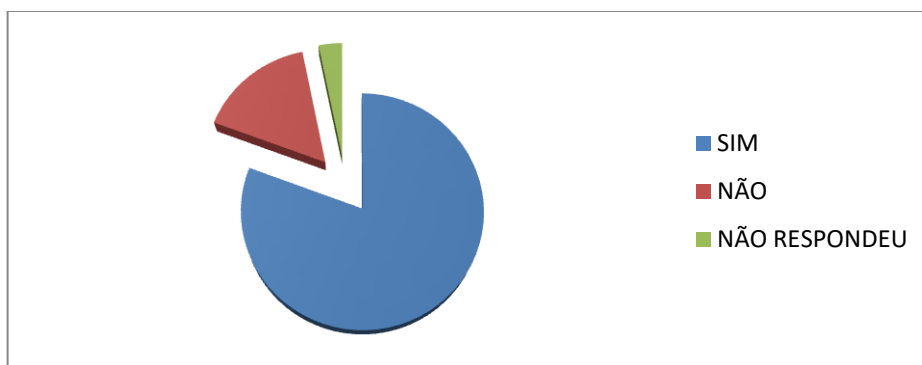
e sentido ao texto lido. Conferindo-lhe ou não verdade ou, para usar um conceito da educação histórica, plausibilidade. Diante disso, aparentemente as carências de alguns estudantes não estão na narrativa literária, de gostar ou não e sim em como dar sentido a ela. Por isso, vale ressaltar que as respostas 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.

CUSCO, ATRAÇÕES E TRADIÇÕES DA CULTURA INCA

*Marcia Moreira - Colégio Estadual Professor João Loyola
marcia_sprotte@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como finalidade contribuir para o reconhecimento da cultura Inca e de sua importância para a construção e desenvolvimento na América do Sul. Refletir sobre as destruições dos Povos Incas com a chegada dos espanhóis e assim, valorizar nossos antecedentes nos aspectos culturais, sociais e econômicos, envolveu os alunos, das turmas dos sétimos anos, do Colégio Estadual Professor João Loyola. Referente ao curso Arqueologia e História das Culturas Pré-Colombianas - “Cusco, atrações e tradições da cultura Inca.”, realizado pela professora Marcia Moreira no período de 07 a 16/01/2018.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciar o ano de 2018, participei de um curso de Arqueologia e História das culturas pré-colombianas, em Lima/Peru, ofertado pela Faculdade Itecne e, conheci muito da cultura local e porque não dizer sobre a chegada dos espanhóis ao Continente americano.

Por consequência, na distribuição de aulas da SEED optei em lecionar nas turmas dos sétimos anos e turmas dos segundos anos do ensino médio, pois são nestas turmas que se trabalham os conteúdos relacionados à chegada dos espanhóis e portugueses ao Continente americano e, assim, poderia aplicar um pouco do aprendizado obtido sobre os Povos Inca.

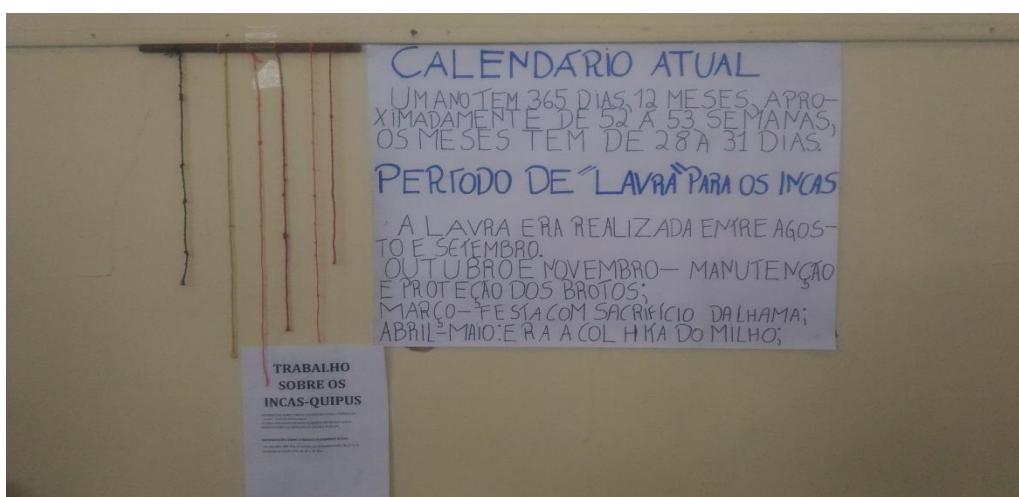
Realizei um trabalho diferenciado com os alunos de quatro turmas dos sétimos anos: leituras dos textos livro didático, para a verificação dos conteúdos que seriam trabalhados no decorrer do trimestre e, levei alguns objetos tais como as sementes de várias qualidade de milho, fotografias dos locais visitados nas cidades de Lima, Cuzco e Macchu Picchu, mapas para melhor visualização dos locais e apresentei alguns slides sobre a formação do Povo Inca para auxiliar na compreensão do conteúdo.

Os realizaram vários exercícios em sala de aula, como a confecção de mapas, pintura de desenhos trazidos e xerocados dos Museus de Lima, confecção de cartazes para a Feira Cultural (realizada no início de novembro). Foram, ensinados também, a confecção dos “quipos” e orientado sobre a leitura dos mesmos.

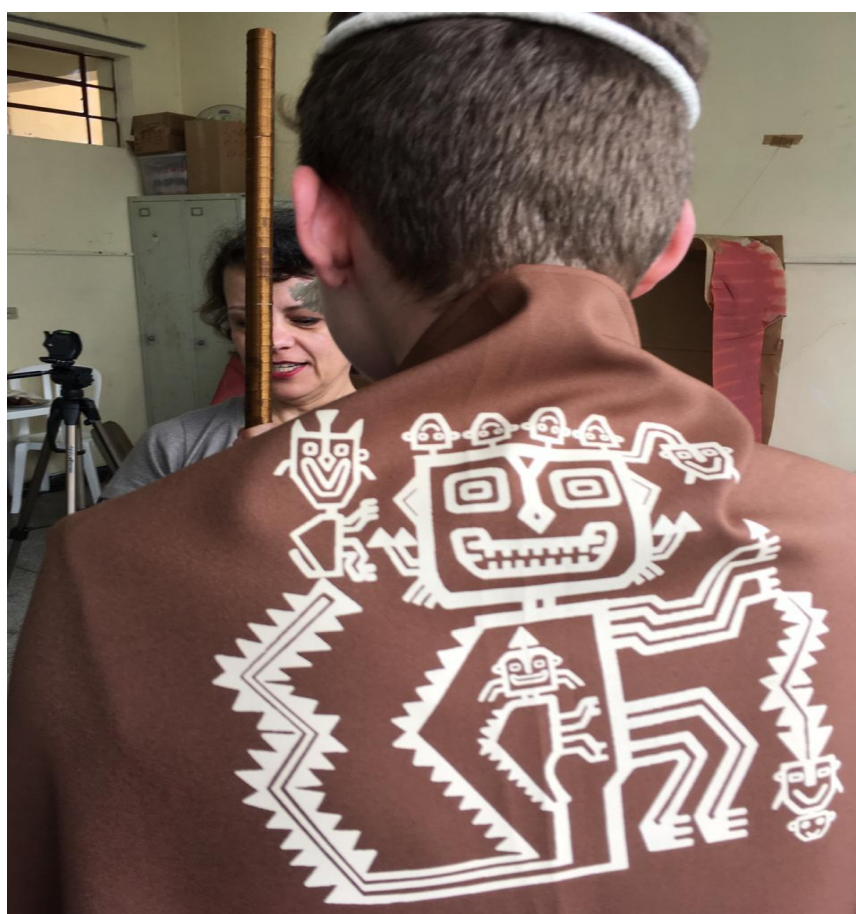
Para finalizar, foram selecionados os alunos do 7º A para apresentação de trabalhos na Feira Cultural, sobre os Povos Inca.

Montamos um estúdio fotográfico no colégio e utilizamos o modelo de uma réplica da Tumba Paraca que existiu com objetos que serviam como oferendas aos mortos e seus ancestrais (fotos) e os alunos vestiram roupas confeccionadas para representar o ritual. No dia exposição da Feira Cultural, cada equipe ficou responsável em explicar os conteúdos trabalhados:

- Uma equipe ensinava aos visitantes a confecção e o significado dos “quipos”;
- Uma equipe explicou sobre as sementes, o calendário e a importância agricultura;



- Uma equipe explicou sobre a confecção da Tumba Paraca e a homenagem aos mortos;



- Uma equipe mostrou o trabalho realizado com as fotografias e a representação da homenagem aos ancestrais;



- E, outra equipe explicou sobre a vestimenta utilizada pelos Povos Incas.

CONSIDERAÇÕES

Pode-se concluir que durante as atividades realizadas em sala de aula, como os exercícios propostos, como a sessão fotográfica, a confecção dos quipos e da réplica da Tumba Paraca, os alunos colaboraram com as atividades propostas, interagindo entre eles e auxiliando no processo de ensino aprendizagem pois, trouxeram suas próprias interpretações sobre os conteúdos trabalhados, relacionando-os com as experiências vivenciadas no ambiente familiar e demais grupos da sociedade. Ressaltando assim, “que a história é uma matéria de experiência e interpretação” (RÜSEN), contribuindo para a aprendizagem histórica das crianças.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende, SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade & Cidadania 7º ano**. 3ª edição, São Paulo, FTD, 2015

MANGA, Erick. **Cusco, Atrações e Tradições**. Lima, Peru. Biblioteca Nacional del Peru, 2014.

https://www.youtube.com/watch?v=_xV0-jqBbI0

<http://incriveisinha.blogspot.com/2013/08/quipus.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=pMcEqcSjTwg>

<http://faculdade.itecne.com.br/uma-expedicao-cultural-para-entrar-na-historia/>

RESENHA

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; URBAN, Ana Claudia. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

*Nikita Mary Sukow – UFPR³⁶
nikisukow@gmail.com*

*Ana Claudia Urban – UFPR³⁷
claudiaurban@uol.com.br*

Organizada por Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban, professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e vinculadas ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da mesma universidade (LAPEDUH/UFPR), a obra “O que é Educação Histórica” (2018) inaugura uma coleção que se debruça sobre as problemáticas e questões tangentes ao domínio científico da Educação Histórica. Conforme anunciam as autoras, a característica marcante da coleção é a sua construção coletiva levada à cabo por professoras-historiadoras e por professores-historiadores que debruçam-se sobre as pesquisas em ensino de história. Ao longo de seis capítulos, o livro delinea o domínio da Educação Histórica, elencando sua tradição historicamente construída, seu arcabouço teórico próprio, as pesquisas desenvolvidas e sua relação com a vida prática das e dos professores e estudantes.

O primeiro capítulo discute a tradição historicamente construída da Educação Histórica, desde seus primórdios na década de 1960 com a History Education de origem inglesa e seus reflexos nas investigações portuguesas, passando pelas reflexões em Didática da História advindas da Alemanha, até chegar a consolidação deste campo no Brasil.

Após este resgate histórico, os capítulos seguintes discutem a fundamentação teórica das investigações em Educação Histórica. Em “Fundamentos da Educação Histórica”, o arcabouço teórico é trazido à tona, em especial a partir da Teoria e da Filosofia da História esboçadas por Jörn Rüsen. Destaca-se, neste momento ainda,

³⁶Bacharel e licenciada em História pela UFPR, mestranda da linha Cultura, Escola e Ensino do PPGE/UFPR, bolsista CAPES e vinculada ao LAPEDUH/UFPR;

³⁷Doutora em Educação pela UFPR, professora do DTPEN/UFPR e do PPGE/UFPR, vinculada ao LAPEDUH/UFPR. Orientadora do trabalho.

a especificidade das investigações em Educação Histórica desenvolvidas no Brasil, isto é, a da interlocução entre as ideias rüsenianas e a Ciência da Educação – característica que pode ser encontrada nos exemplos de investigações trazidos pelo capítulo. Já em “Educação Histórica e a aprendizagem da narrativa”, a narrativa histórica, como um dos elementos da matriz disciplinar da Ciência da História elaborada por Rüsen, é apontada como o foco principal da narrativa histórica. Ancorando-se neste historiador alemão, os e as autores(as) do capítulo ressaltam a teoria de que aprender história é aprender a narrar historicamente. A partir disso, em um primeiro momento, realizam um debate teórico acerca da teoria narrativa esboçada por Rüsen, passando em seguida para uma discussão acerca de pesquisas empíricas que preocuparam-se com a relação entre narrativa e aprendizagem histórica.

Dando continuidade a esta proposta de exemplificar os elementos teóricos a partir de pesquisas empíricas, o capítulo denominado “Pesquisar em Educação Histórica” resgata o histórico das pesquisas em ensino e aprendizagem históricos. Para tal, partem das pesquisas que tinham como referência o modelo memorialístico, pautado na teoria da aprendizagem associacionista que predominaram no início das investigações em aprendizagem histórica. Tal modelo sofre também a influência da teoria da taxionomia de Bloom e dos teóricos ligados à pedagogia construtivista. Em um segundo momento, o capítulo elenca as investigações pautadas pelas teorias piagetianas e os primeiros estudos, desenvolvidos na década de 1970, que tinham como preocupação a aprendizagem histórica dentro de uma perspectiva que levava em conta a lógica particular do desenvolvimento histórico. O capítulo encerra com as investigações que tomaram como perspectiva a *History Education*, bem como seus desdobramentos que desembocam nas pesquisas desenvolvidas no LAPEDUH/UFPR.

Concluindo a obra, os capítulos finais abordam a interlocução entre a Educação Histórica, a cultura histórica e a vida prática. O capítulo “Contribuições das pesquisas em Educação Histórica para a prática da sala de aula” ressalta uma das características mais significativas das pesquisas em Educação Histórica, em especial em termos brasileiros, qual seja a de manter a relação entre a teoria e a vida prática, ampliando o diálogo entre a Universidade e a Escola Básica. Esta característica deve-se ao fato da maioria dos e das investigadoras (es) ligados à Educação Histórica serem originários da rede básica de ensino, o que influencia

diretamente nas suas pesquisas, que por sua vez, trazem consequências para as suas práticas. Após tratarem desta relação teoria-vida prática, os e as autores(as) trazem três exemplos de investigações que articularam ambos.

O capítulo final, “A Educação Histórica e o professor como investigador social”, mantém a tônica do capítulo anterior. As autoras refletem sobre o papel do professor e da professora investigadores, apontando como a pesquisa tem sido fundamental para o processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula, sobretudo quando a História é entendida como um conhecimento científico. Seguindo o padrão dos capítulos anteriores, iniciam elencando como o papel da pesquisa na formação inicial e continuada dos e das professores(as) foi um tema de investigação que surge na década de 1970 na Inglaterra, tornando-se uma preocupação central das pesquisas em Educação no Brasil da década de 1990. Após esta discussão teórica, a importância e o significado dos Laboratórios de Ensino de História na prática dos e das professores(as) é ressaltada, principalmente pela sua característica de aproximar a Universidade da Escola Básica, diminuindo a separação teoria-prática.

Ainda que diversas obras com a temática da Educação Histórica tenham sido publicadas ao longo dos últimos 20 anos no Brasil, faltava uma obra que agregasse os princípios teóricos e trouxesse exemplos de investigações empíricas no tema de maneira objetiva e visando inserir pesquisadoras(es) interessadas(os) neste campo de investigação. Lacuna esta preenchida pela obra “O que é Educação Histórica”.

Cabe ressaltar que, apesar de possuir este caráter introdutório à Educação Histórica, as discussões encetadas não se resumem a tal, avançando no diálogo teórico e oferecendo referências para o aprofundamento dos e das pesquisadoras(es) interessadas (os). Como anúncio de uma coleção que pretende avançar nas discussões em Educação Histórica levadas à cabo no Brasil, “O que é Educação Histórica” tem como grande mérito organizar de maneira objetiva os principais temas que giram em torno deste domínio científico. A maneira orgânica pela qual está organizado, iniciando pelo seu percurso histórico, passando pelo aporte teórico e encerrando com a relação com a vida prática, bem como o destaque dado às investigações já realizadas e o grande volume de referências oferecido aproximam as e os interessadas(os) a este campo de investigação. Paralelamente, oferecem subsídios para o aprofundamento das discussões e possibilitam o levantamento de novas questões de investigação.

Além disso, outro ponto a ser destacado é o caráter coletivo de sua elaboração, reforçando uma das peças fundamentais dos grupos de investigação ancorados na perspectiva da Educação Histórica, isto é, a busca pelo diálogo entre a Universidade e a Escola Básica. Cabe destacar, portanto, que o livro não foi apenas construído por professoras(es)-investigadoras(es), mas também para professoras(es)-investigadoras (es). Isso porque leva em conta as experiências dos autores e autoras, que preocuparam-se em elencar as questões fundamentais seja para o desenvolvimento de investigações que tomam como parâmetro a Educação Histórica, seja para suscitar reflexões acerca da prática do ensino de História em sala de aula.